

Memoria
XX Encuentro Nacional de
Investigadores Educativos de Guatemala

Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Facultad de Humanidades
Centro de Información Educativa de
Guatemala, Dr. Pedro Morales, S. J. -CIEG-
2015

CIEG



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala



Universidad
Rafael Landívar

Tradición Jesuita en Guatemala

Memoria
XX Encuentro Nacional de
Investigadores Educativos de Guatemala

Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Facultad de Humanidades
Centro de Información Educativa de Guatemala, Dr. Pedro Morales, S. J. -CIEG-

EDITORIAL
**CARA
PARENS**
UNIVERSIDAD RAFAEL LANDIVAR

Guatemala, 2016

379.7281

E562 Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala (20 : 6 de Agosto, 2015 : Guatemala)
Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional : Memoria / María Luisa Escobar de Gómez, Compiladora. -- Guatemala : URL, Editorial *Cara Parens*, 2016.

xii, 144 p. ; il.
ISBN: 978-9929-54-139-9

1. Política educativa - Guatemala - Congresos, Conferencias, etc.
2. Reforma educativa - Guatemala - Congresos, Conferencias, etc.
3. Educación secundaria - Guatemala
4. Desarrollo educativo - Guatemala
 - i. Escobar de Gómez, María Luisa, comp.
 - ii. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades, Centro de Información Educativa de Guatemala, Dr. Pedro Morales, S. J. -CIEG-

SCDD 21

**Memoria XX Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala.
Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional**

Edición, 2016

Facultad de Humanidades
Centro de Información Educativa de Guatemala, Dr. Pedro Morales, S. J. -CIEG-

Editorial *Cara Parens* de la Universidad Rafael Landívar

Reservados todos los derechos de conformidad con la ley. No se permite la reproducción total o parcial de esta publicación, ni su traducción, incorporación a un sistema informático, transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, grabación u otros métodos, sin el permiso previo y escrito de los titulares del *copyright*.

D. R. ©

Editorial *Cara Parens* de la Universidad Rafael Landívar
Vista Hermosa III, Campus Central, zona 16, Edificio G, oficina 103
Apartado postal 39-C, Ciudad de Guatemala, Guatemala 01016
PBX: (502) 2426-2626, extensión 3124
Correo electrónico: caraparens@url.edu.gt
Sitio electrónico: www.url.edu.gt

| | |
|---|-------------------------------------|
| Dirección editorial: | Karen De la Vega de Arriaga |
| Coordinadora editorial: | Dalila Gonzalez Flores |
| Coordinador de diseño gráfico: | Pedro Luis Alvizurez Molina |
| Coordinadora administrativa y financiera: | Liceth Rodriguez Ruíz |
| Diseño gráfico y diagramación: | Andrea Elisa Díaz Celada |
| Edición y corrección: | Ricardo Ulysses Cifuentes Velásquez |
| Compiladora: | María Luisa Escobar de Gómez / CIEG |

Autoridades de la Universidad Rafael Landívar

| | |
|---|---|
| Rector | P. Eduardo Valdés Barría, S. J. |
| Vicerrectora académica | Dra. Lucrecia Méndez González de Penedo |
| Vicerrector de Investigación y Proyección | Dr. José Juventino Gálvez Ruano |
| Vicerrector de Integración Universitaria | P. Julio Enrique Moreira Chavarría, S. J. |
| Vicerrector administrativo | Lcdo. Ariel Rivera Irías |
| Secretaria general | Lcda. Fabiola Padilla Beltranena de Lorenzana |

Autoridades de la Facultad de Humanidades

| | |
|---|--------------------------------------|
| Decana | Mgtr. Hilda Caballeros de Mazariegos |
| Vicedecano | Mgtr. Hosy Benjamer Orozco |
| Secretaria de Consejo | Mgtr. Irene Ruíz Godoy |
| Directora del Departamento de Psicología | Mgtr. Georgina Mariscal de Jurado |
| Directora del Departamento de Educación | Mgtr. Hilda Díaz de Godoy |
| Directora del Departamento de Ciencias de la Comunicación | Mgtr. Nancy Avendaño |
| Director del Departamento de Letras y Filosofía | Mgtr. Eduardo Blandón |
| Director del Departamento de Psicopedagogía | Mgtr. Roberto Antonio Martínez |
| Directora del Departamento de Idiomas | Mgtr. Guisela Maldonado |
| Coordinadora CIEG | Lcda. María Luisa Escobar de Gómez |
| Investigador CIEG | Mgtr. Manuel Arias Guzmán |

Índice

| | |
|-----|---|
| ix | Presentación |
| 1 | Discurso de inauguración Mgtr. Hilda Caballeros de Mazariegos, decana de la Facultad de Humanidades |
| 3 | Palabras de inauguración Dra. Lucrecia Méndez de Penedo, vicerrectora académica |
| 5 | Conferencia inaugural <i>Desafíos de la educación media en Guatemala post 2015</i> Dra. Linda Asturias de Barrios / Mineduc |
| 25 | Panel foro 1 |
| 27 | <i>Estudio sobre la movilidad de los estudiantes del ciclo básico hacia diversificado</i> Mgtr. Horacio Salvador Pellecer Rivera / Mineduc-Digeduca |
| 45 | <i>Resumen informe final: necesidades de formación de los jóvenes de occidente de Guatemala</i> Mgtr. Aimée Rodríguez / Flacso Guatemala |
| 71 | <i>Incremento de la cobertura con calidad en el nivel medio</i> Mgtr. Ana María Hernández Ayala / Asies |
| 95 | Panel foro 2 |
| 97 | <i>Oportunidades educativas, expectativas y opciones de desarrollo económico de los jóvenes del altiplano occidental</i> Mgtr. Mario von Ahn / Usaid |
| 103 | <i>Características emprendedoras de jóvenes egresados de educación media en las áreas rurales de Guatemala.</i> <i>Un estudio de casos</i> Lcdo. Marco Antonio Saz Choxin / GIZ |
| 125 | <i>Estado de la educación en Guatemala y su ineludible transformación</i> Mgtr. Mónica Salazar / URL- IEH |
| 139 | Siglas y acrónimos |
| 140 | Lista de participantes |



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Presentación

La Universidad Rafael Landívar se complace en presentar la memoria del encuentro de investigadores educativos en su XX edición, realizada el 6 de agosto de 2015, cuyo tema central fue **Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional**. Los objetivos del encuentro fueron: a) contar con un espacio de discusión sobre las principales líneas de investigación educativa realizadas por los centros de investigación y las universidades; b) conocer los resultados de algunas investigaciones realizadas sobre la educación secundaria en Guatemala, y c) constituirse en un espacio académico para compartir avances o resultados de recientes investigaciones educativas institucionales realizadas en el contexto guatemalteco, desde diversas disciplinas.

Las palabras de inauguración estuvieron a cargo de la magíster Hilda Caballeros de Mazariegos, decana de la Facultad de Humanidades, quien ofreció la bienvenida a los participantes y cedió la palabra a la vicerrectora académica, Dra. Lucrecia Méndez de Penedo.

La Dra. Méndez mencionó que la iniciativa de realizar estos encuentros de investigadores educativos surgió en el Cindeg en 1986 y que a partir del año 2000 se han seguido realizando con el apoyo del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades.

Continuó diciendo que de esa forma se ha ido creando un espacio académico propicio para la reflexión y discusión de distintos aspectos y temas educativos del país y que es relativamente reciente que ha surgido la conciencia de remarcar la importancia de la reforma de la educación secundaria, debido a los indicadores de cobertura y calidad, a pesar de algunas iniciativas significativas como Telesecundaria o Nufed (Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo), por lo que resulta insoslayable afrontar un problema que surge de la falta de acceso y oportunidades para la educación de muchos jóvenes, y del debido seguimiento a su formación de parte de todos los actores que influyen en la misma.

También mencionó que si consideramos a la educación media como un puente entre la educación primaria y la educación superior y/o el mercado laboral, comprendemos la importancia de una



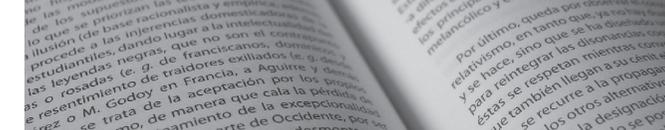
formación integral que desarrolle a nivel óptimo todo el potencial de capacidades e intereses del joven: emocionales, cognitivos, espirituales, creativos y, físicos. Siempre con el acompañamiento de un maestro con auténtica vocación y deseos de actualización profesional. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que actualmente hay diversas modalidades de aprendizaje y la función del maestro también sufre cambios.

Para finalizar indicó que resulta también muy importante resaltar que existen muchos jóvenes que realizan grandes esfuerzos por llevar a cabo su proceso educativo, que responden al esfuerzo de las familias y de todas las instituciones que ustedes representan. Expresó sus mejores votos por el éxito de este valioso intercambio de reflexiones y buenas prácticas que seguramente incidirán en la creación o reforzamiento de políticas e iniciativas en pro de la educación media.

Las actividades del encuentro se dividieron en una conferencia inaugural y dos paneles. La conferencia titulada “Desafíos de la educación media en Guatemala post 2015”, estuvo a cargo de la Dra. Linda Asturias de Barrios, asesora técnica principal del Programa de Educación Rural en Guatemala -Proeduc IV-, del Ministerio de Educación.

Con esta conferencia, la Dra. Asturias buscó propiciar la reflexión sobre los desafíos que implica la universalización de la educación media con calidad, pertinencia y equidad. Para ello, la organizó en tres secciones: conceptualización, proyecciones de cobertura y financiamiento para encaminarse a la universalización de la educación media, y estrategias para el ascenso a la educación media. Esta última contiene dos acápites: uno sobre la universalización de la educación obligatoria y la ampliación del ciclo diversificado del nivel medio y otro sobre el mejoramiento de la calidad.

A manera de conclusión, la Dra. Asturias indicó que la universalización de la educación media con calidad, pertinencia y equidad es un reto para el desarrollo humano del país en el horizonte 2030-2032, período en que se evaluarán los Objetivos de Desarrollo Sostenibles -ODS-, las metas de Educación para Todos -EPT- y las metas del “Plan nacional de desarrollo K’atun: nuestra Guatemala 2032”. Su consecución requiere una planificación de largo plazo desde la óptica de la ampliación de oportunidades para las diversas juventudes; una transformación del nivel de educación media y de la atención de jóvenes que asegure



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

cobertura, calidad, pertinencia y equidad; un compromiso del Estado y la sociedad con su financiamiento generado desde una política fiscal para el desarrollo humano (véase PNUD, 2010); universidades que formen personal docente con manejo del currículo, liderazgo pedagógico e innovación; articulación de políticas educativas, sociales y de desarrollo.

El primer panel contó con la participación del magíster Horacio Pellecer, en representación de la Dirección de Investigación y Evaluación de la Educación -Digeduca- del Ministerio de Educación, quien presentó la investigación titulada “Estudio sobre la movilidad de los estudiantes del ciclo básico hacia diversificado del nivel medio en Guatemala”; “Las necesidades de formación de los jóvenes de occidente de Guatemala”, estuvo a cargo de la magíster Aimée Rodríguez, de Flacso; y, la magíster Ana María Hernández de Asies, presentó “Incremento de la cobertura con calidad en el nivel medio”.

El panel estuvo bajo la moderación del magíster Hosy Orozco, de la Facultad de Humanidades de esta universidad.

En el segundo panel, participó el magíster Mario von Ahn, representante de Usaid, quien presentó la investigación “Oportunidades educativas, expectativas y opciones de desarrollo económico de los jóvenes del altiplano occidental”. A continuación “Educación media y emprendimiento juvenil en las áreas rurales del país. Un estudio de casos”, estuvo a cargo del licenciado Marco Antonio Saz de la Agencia de Cooperación Alemana. Para finalizar, la magíster Mónica Salazar del Instituto de Estudios Humanísticos de la Universidad Rafael Landívar, tuvo a su cargo la presentación de la investigación “El estado de la educación en Guatemala y su transformación impostergable”.

El panel contó con la moderación de la magíster Hilda Díaz de Godoy de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar.

Al final se incluyen la lista de siglas y la lista de participantes de las instituciones representadas en el encuentro.



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Discurso de inauguración

Mgtr. Hilda Caballeros de Mazariegos,
decana de la Facultad de Humanidades

Estimados amigos que nos honran con su presencia, muy buenas tardes.

Es un gusto darles la más cordial bienvenida al vigésimo encuentro de investigadores educativos, que aborda una grave problemática a nivel nacional: la educación secundaria.

Agradezco a todos su presencia, así como aprovecho para agradecer por la organización del mismo al vicedecano, Hosy Orozco, a la directora del Departamento de Educación, Hilda Díaz de Godoy, a la directora del Cindeg, María Luisa de Gómez y su equipo, Manuel Arias y Olga Motta.

También deseo agradecer a las instituciones, y sus representantes, que con su participación brindarán valiosa información para comprender la temática y buscar soluciones, así como a nuestra vicerrectora académica, Dra. Lucrecia Méndez de Penedo, por aceptar acompañarnos este día y con sus palabras dar realce al evento al inaugurarlo y a quien dejo en el uso de la palabra.

Muchas gracias.



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Palabras de inauguración

Dra. Lucrecia Méndez de Penedo,
Vicerrectora académica

En nombre de la Universidad Rafael Landívar y en el de la Vicerrectoría Académica tengo el honor de darles la bienvenida al vigésimo encuentro de investigadores educativos, iniciativa surgida desde el Centro de Información y Documentación Educativa de Guatemala -Cindeg- y Reduc (Red de Documentación en Educación para América Latina y el Caribe) en esta casa de estudios en 1986 y, que a partir del año 2000, se ha seguido realizando con el apoyo del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades.

De esta forma se ha ido creando un espacio académico propicio para la reflexión y discusión de distintos aspectos y temas educativos del país. En este vigésimo encuentro el tema designado es "Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional". Es relativamente reciente que ha surgido la conciencia de remarcar importancia de este tema, debido a los indicadores de cobertura y calidad, a pesar de algunas iniciativas significativas como Telesecundaria o Nufed (Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo). Resulta insoslayable afrontar un problema que surge de la falta de acceso y oportunidades para la educación de muchos jóvenes, y del debido seguimiento a su formación de parte de todos los actores que influyen en la misma.

Si consideramos a la educación media como un puente entre la educación primaria y la educación superior y/o el mercado laboral, comprendemos la importancia de una formación integral que desarrolle a nivel óptimo todo el potencial de capacidades e intereses del joven: emocionales, cognitivos, espirituales, creativos y, físicos. Siempre con el acompañamiento de un maestro con auténtica vocación y deseos de actualización profesional. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que actualmente hay diversas modalidades de aprendizaje y la función del maestro también sufre cambios.

En efecto, en un mundo cada vez más globalizado y tecnificado, aún en esta parte del globo, se necesita mucha creatividad, flexibilidad y entusiasmo para crear programas de enseñanza media accesibles a la mayoría, pero firmes en los estándares de calidad y que guarden pertinencia al contexto en que se desarrollen. Hay dos factores fundamentales que a veces pueden soslayarse porque no son tan evidentes. El primero es contar con uno o varios de los perfiles reales del estudiante actual y no del imaginario o desactualizado. No hay que olvidar que son adolescentes y que es una etapa de hermoso despertar a la vida o más bien de soñarla, pero al mismo tiempo de desgarradas preguntas existenciales, de sentimientos encontrados, de rebeldía nata. Como bien decía el ilustre



pedagogo, el Dr. Juan José Arévalo, es una etapa afortunadamente “de evasión y retorno”; es decir, de búsqueda de sí mismo y de reencuentro final con los propios orígenes. Por otro lado, el adolescente actual se mueve en una gran cantidad de escenarios contrastantes, tanto reales como virtuales que a veces le dificultan centrar su atención, pero al mismo tiempo, posee habilidades técnicas admirables y que deberían ser orientadas para su crecimiento.

En segundo lugar, ni los sistemas más sofisticados de modalidades pedagógicas, ni la apropiación de las competencias profesionales serán exitosos si no se acompaña de la formación en valores como un eje transversal. Debemos desde ese nivel ir creando futuros ciudadanos responsables y solidarios con ellos mismos, con los demás, con el medio ambiente y con su país. No basta la excelencia académica, porque si la misma no se edifica sobre esta base, será frágil y voluble. Y la mejor manera de enseñarlos a la responsabilidad social sigue siendo el ejemplo cotidiano de los formadores.

En los adolescentes que ingresan a la educación media reside su posibilidad de futuro y la de su comunidad y país. De lo contrario, constituirán un pasivo degenerativo. Si se obstaculizan las oportunidades las consecuencias humanas y sociales serán graves e injustas: menor competitividad laboral, mayor desigualdad, violencia potencial, migración, embarazo juvenil, drogas. La mayoría cae en la categoría del “ni-ni”, ni estudio ni trabajo, o si se quiere, “sin-sin”, frustrándose así todo derecho a transformarse y transformar, que es lo que básicamente constituye el proceso educativo.

Con el fin de hacer realidad las posibilidades, es que resulta importante la colaboración entre diversos actores, internos y externos al proceso educativo institucional. Se trata de construir un futuro de movilidad social y que muchos jóvenes puedan tener una vida mejor que sus padres y no que reproduzcan o retrocedan sobre ese modelo. Además de recopilación de datos que puedan diseñar el estado de la educación media en Guatemala, la colaboración entre diversos actores, tanto del sector público, como privado, locales y extranjeros, habría que establecer un diagnóstico y elaborar propuestas que comprendan complementariamente las diferentes perspectivas, dado que el objetivo final es el mismo. Probablemente algunas de las iniciativas serían: reformas al acceso y calidad de la educación media, reforzar el vínculo escuela/empleo en el caso de los estudios técnicos, reducir los índices de deserción motivados por una variedad de causas muy complejas, el uso de la tecnología, las becas totales o parciales, etc.

Resulta también muy importante resaltar que existen muchos jóvenes que realizan grandes esfuerzos por llevar a cabo su proceso educativo, que responden al esfuerzo de las familias y de todas las instituciones que ustedes representan. Es con mis mejores votos por el éxito de este valioso intercambio de reflexiones y buenas prácticas, que seguramente incidirán en la creación o reforzamiento de políticas e iniciativas en pro de la educación media, que les agradezco su presencia y trabajo en este importante encuentro. Y que se sientan muy bien recibidos en esta casa.

Conferencia inaugural: desafíos de la educación media en Guatemala post 2015

Dra. Linda Asturias de Barrios¹,
asesora técnica principal del Programa de
Educación Rural en Guatemala -Proeduc IV-

Cuando una tejedora maya teje un *su't* de franjas de urdimbre de diferentes colores, cada franja conserva su color y textura propios, mientras recibe el mismo tratamiento en el telar de cintura. Al final resulta un tejido en el que cada franja aporta a la unidad manteniendo su identidad (Del repertorio metafórico del tejido maya guatemalteco para la comprensión de la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades).

Introducción

Este año, 2015, se cumple el plazo fijado para evaluar los Objetivos de Desarrollo del Milenio -ODM- y las metas de Educación para Todos -EPT- establecidas en el 2000. En el primer caso, se trata de la agenda mundial de desarrollo, la cual incluye un objetivo de educación (universalización de la educación primaria) y, en el segundo, de la agenda mundial educativa, enfocada en seis metas: atención y educación de la primera infancia, educación primaria universal, educación media y atención de jóvenes y adultos, alfabetización de adultos, igualdad de género y, calidad de la educación. Con base en los avances y rezagos, se planteará la nueva agenda de desarrollo mundial y las siguientes metas de Educación para Todos para el 2030. Se espera que el objetivo de educación de la nueva agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenibles -ODS- sea una especie de objetivo sombrilla para las metas de Educación para Todos.

En este contexto mundial, la educación de jóvenes y la educación media cobrará especial relevancia para los países que no han logrado universalizar la educación primaria y que se encuentran con rezagos en la educación secundaria. Guatemala, a pesar de décadas de esfuerzos en la educación primaria, no logró alcanzar los valores de los indicadores de cobertura y finalización que miden la universalización de la primaria. Según el *Informe*

¹ La autora es doctora en Antropología por la Universidad Estatal de Nueva York en Albany y licenciada en Ciencias Sociales, con un curso de postgrado en Políticas Públicas e Interculturalidad, por la Universidad del Valle de Guatemala. Es asesora técnica principal del Programa de Educación Rural en Guatemala -Proeduc IV-, Ministerio de Educación/KfW, el cual cuenta con la asistencia técnica internacional de GOPA.



de revisión nacional de la Educación para Todos, Guatemala 2000-2013, al 2013, la tasa neta fue 85.4 %; la tasa bruta, 104.3 %; y la tasa de terminación, 82.7 % (Ministerio de Educación y Unesco, 2014, pp.62-63). Aunque en el mismo período se incrementó la tasa bruta en el ciclo básico, de 44.8 a 67.2 %, y en el ciclo diversificado de 22.8 a 37.8 %, el país todavía está lejos de universalizar la educación media.

Si se toma en cuenta que la Constitución Política de la República establece la educación obligatoria equivalente a la finalización del ciclo básico del nivel medio, que el Consejo Nacional de Desarrollo Urbano y Rural (2014) fijó la universalización de todos los niveles educativos (con excepción del universitario) como meta para 2032, que el Ministerio de Educación (2014) planteó la transformación de la educación media como un área estratégica, y que el Consejo Nacional de Educación está elaborando el plan nacional de educación de largo plazo, la universalización de la educación media con calidad y equidad debería posicionarse como un tema clave no solo en la agenda nacional de educación sino también en las agendas nacionales de juventud y de desarrollo. Más allá de establecerla como una meta para la década de los treinta del siglo XXI, se requiere planificar su alcance, las estrategias clave y los recursos humanos y financieros requeridos.

En esta línea de pensamiento, este artículo busca propiciar la reflexión sobre los desafíos que implica la universalización de la educación media con calidad, pertinencia y equidad. Para ello, se organiza en tres secciones: concep-

tualización, proyecciones de cobertura y financiamiento para encaminarse a la universalización de la educación media, y estrategias para el ascenso a la educación media. Esta última contiene dos acápite: uno sobre la universalización de la educación obligatoria y la ampliación del ciclo diversificado del nivel medio y otro sobre el mejoramiento de la calidad.

Conceptualización

En las últimas dos décadas del siglo XX emergió un nuevo enfoque para analizar y evaluar el desarrollo. Divulgado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, a partir del informe (mundial) sobre desarrollo humano de 1990, y adoptado por otras agencias del Sistema de Naciones Unidas -SNU-, este enfoque concibe el desarrollo humano como un proceso mediante el cual se incrementan las libertades reales de las personas para llevar el tipo de vida que valoran y que tienen razones para valorar. Este proceso implica ampliación de oportunidades y capacidades para alcanzar una vida prolongada, saludable y creativa. Las personas se conciben como fines y agentes, de manera individual y colectiva, de un desarrollo humano equitativo de largo plazo en un planeta compartido (Alkire, S. citada en PNUD, 2010, p. 45).

El desarrollo humano, enfoque vinculado explícitamente a los derechos humanos, busca generar cambios desde el nivel local, pasando por el nacional, y el regional hasta el mundial. Para ello, los informes de desarrollo humano, buscan monitorear los avances y rezagos



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

por medio de marcos conceptuales y normativos sólidos; el uso de instrumentos de medición comparables entre países, al interior de los mismos, y en el tiempo; y la incidencia en políticas públicas y agendas de desarrollo (véase www.hdr.undp.org). Entre los cambios promovidos por el enfoque se encuentran: la ampliación de libertades reales, el empoderamiento y bienestar; la reducción de la pobreza multidimensional y las desigualdades; la prevención y reducción de vulnerabilidades; y la sostenibilidad intergeneracional del desarrollo humano.

En el *Informe nacional de desarrollo humano 2011/2012, Guatemala, ¿un país de oportunidades para la juventud?* (PNUD, 2012, pp. 9-13) se plantearon cuatro oportunidades básicas para el desarrollo humano de quienes se encuentran en esta etapa del curso de vida²: vivir, aprender, participar y disfrutar. La oportunidad de vivir implica salud, seguridad, libre definición de identidades y una vida sexual responsable. La oportunidad de aprender se refiere a la educación, la formación laboral, el desarrollo de habilidades y el acceso a bienes culturales y simbólicos. La oportunidad de participar incluye la participación en la vida económica, política, social y cultural. Finalmente, la oportunidad de disfrutar visualiza el uso creativo y provechoso del tiempo libre (Figura 1).

Figura 1. Oportunidades básicas de desarrollo humano para jóvenes



INDH 2011/2012, PNUD 2012

Fuente: adaptación de ilustración contenida en PNUD, 2012 a

² Según la *Política Nacional de Juventud 2012-2020*, las personas jóvenes están comprendidas entre “los 13 y hasta los 30 años de edad”. “Jóvenes adolescentes” son las personas de “13 a 18 años” (Conjuve, Segeplán, Mides, 2012, p. 33).



Para promover el desarrollo humano y romper con el círculo intergeneracional de la pobreza multidimensional³ y la desigualdad, es necesario que las generaciones jóvenes puedan tener una oportunidad de aprender que les permita finalizar la educación media; ejercer una ciudadanía activa; e incorporarse exitosamente en el mercado laboral mediante diferentes formas de inserción que le generen ingresos para una vida digna y/o proseguir estudios en el nivel superior. Para ello, el sistema educativo debería tener la capacidad de ofrecer a toda la población joven servicios de calidad de la educación media, que permitan que: a) se matricule en el nivel medio, asista o participe en el modelo de entrega que responda a sus necesidades, b) permanezca en el sistema educativo a lo largo del ciclo escolar, c) promueva grados y ciclos (ciclo básico y ciclo diversificado) y d) aprenda o desarrolle, a lo largo del trayecto, las competencias básicas para la vida, las competencias académicas para proseguir estudios universitarios, las competencias laborales cuando haya seleccionado una carrera de formación para el trabajo y las competencias para el ejercicio de una ciudadanía activa en un país multiétnico, multilingüe y pluricultural (Figura 2).

Figura 2. Claves en el trayecto educativo para la culminación exitosa de la educación media.



Fuente: elaboración propia

3 Véase definición y medición de pobreza multidimensional en PNUD (2012).

Proyecciones de cobertura y financiamiento para encaminarse a la universalización de la educación media

En los próximos 15 años, la agenda mundial de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles y la agenda global de Educación para Todos compartirán el objetivo común de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Esto representa un salto cualitativo con relación al Objetivo de Desarrollo del Milenio número 3, “lograr la enseñanza primaria universal”. Más allá de la cobertura, la apuesta es por la calidad, la inclusión y la equidad. La primaria o la educación básica, que puede variar entre 6 y 9 años, según el país (rango para el área centroamericana, véase Figura 3), deja de ser un piso para visualizar en un extenso horizonte, las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Figura 3. Estructura homologada de los sistemas educativos de los países centroamericanos

| | | Educación preescolar | | | Educación primaria | | | | | | Educación secundaria | | | | | |
|--|-------------|-------------------------|-----------------|--------------|--------------------------|---|---|-----------------|---|---|-------------------------|---|---|---------|----|----|
| | | Primeros grados | Penúltimo grado | Último grado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| ISCED 1997 (*) | | ISCED 0 | | | ISCED 1 | | | | | | ISCED 2 | | | ISCED 3 | | |
| PAÍSES CENTROAMERICANOS | Belice | Preescolar | | | Primaria | | | | | | Secundaria | | | | | |
| | Costa Rica | Materno infantil | | Preescolar | Educación general básica | | | | | | Educación diversificada | | | | | |
| | El Salvador | Preescolar o parvularia | | | Educación básica | | | | | | Educación media | | | | | |
| | Guatemala | Inicial | Preprimario | | Primario | | | Básico | | | Diversificado | | | | | |
| | Honduras | PreKinder | Kinder | Preparatoria | Educación primaria | | | Educación media | | | | | | | | |
| | Nicaragua | Preescolar | | | Primaria | | | Secundaria | | | | | | | | |
| | Panamá | Prejardín | Jardín | | Primaria | | | Premedia | | | Media | | | | | |
| (*) Unesco, International Standard Classification of Education, 1997 | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: adaptación de esquema publicado en la página en internet de la Serie de Indicadores Regionales CECC/SICA



En el ámbito nacional, Guatemala cuenta con una política de desarrollo de largo plazo contenida en el “Plan nacional de desarrollo K’atun: nuestra Guatemala 2032”. Este plan, de acuerdo a su concepción,

[...] permitirá el tránsito del país del modelo de desarrollo actual, hacia uno de desarrollo humano sostenible. Este último consiste en un proceso de ampliación de oportunidades para la gente y mejora de sus capacidades humanas, en el marco de las libertades necesarias para que las personas puedan vivir una vida larga, saludable, tener acceso a la educación, un nivel de vida digno, participar de su comunidad y de las decisiones que afecten su existencia (Conadur, 2014, p. 10).

En la dimensión de educación, una de las metas es:

[...] universalizar la educación inicial, preprimaria, primaria, media (ciclo básico y ciclo diversificado) y ampliar el acceso a la educación superior, reconociendo las especificidades de género y las necesidades diferentes de los territorios, de los pueblos maya, xinka, garífuna, mestizo y población del área rural (Conadur, 2014).

Lo cual implica que “en el año 2032 la población en edad escolar (0 a 18 años) ha completado con éxito cada uno de los niveles educativos que le corresponde, de acuerdo con su edad” (Conadur, 2014, p. 198).

Lograr la universalización de la educación media para 2030, año de evaluación de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles y de las metas de Educación para Todos, o para 2032, año en que terminará el primer *k’atun* (periodo de 20 años) de la nueva era maya, requerirá un esfuerzo extraordinario. En el *Informe nacional de revisión de la Educación para Todos, Guatemala 2000-2013*, el Ministerio de Educación y la Unesco (2014) publicaron un ejercicio proyectivo que permite apreciar el costo que implicaría la reducción de brechas de cobertura en los diferentes niveles y ciclos hacia el 2030 si el país implementara un ambicioso plan nacional de cobertura de largo plazo. Los datos de las gráficas que a continuación se presentan están basados en proyecciones del INE sobre el crecimiento demográfico, así como proyecciones del Ministerio de Educación sobre el crecimiento de la matrícula y costos de atención educativa.

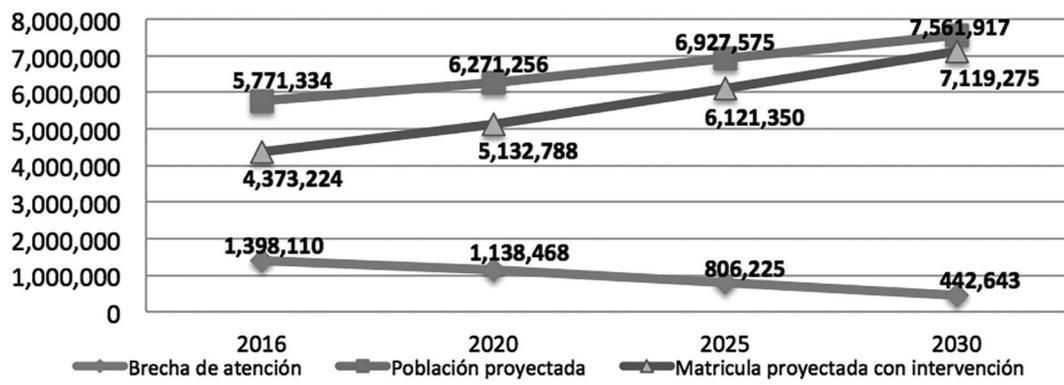
La Gráfica 1 muestra que en 2030 la población que estaría en edad de ser atendida en los niveles preprimario, primario y medio llegaría a más de 7.561 millones. Si se implementara el plan nacional de cobertura de largo plazo, ese mismo año el sistema educativo podría estar atendiendo a más de 7.119 millones de estudiantes en preprimaria, primaria y nivel medio, con lo cual la brecha se habría reducido a 442.6 miles de niños, niñas,



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

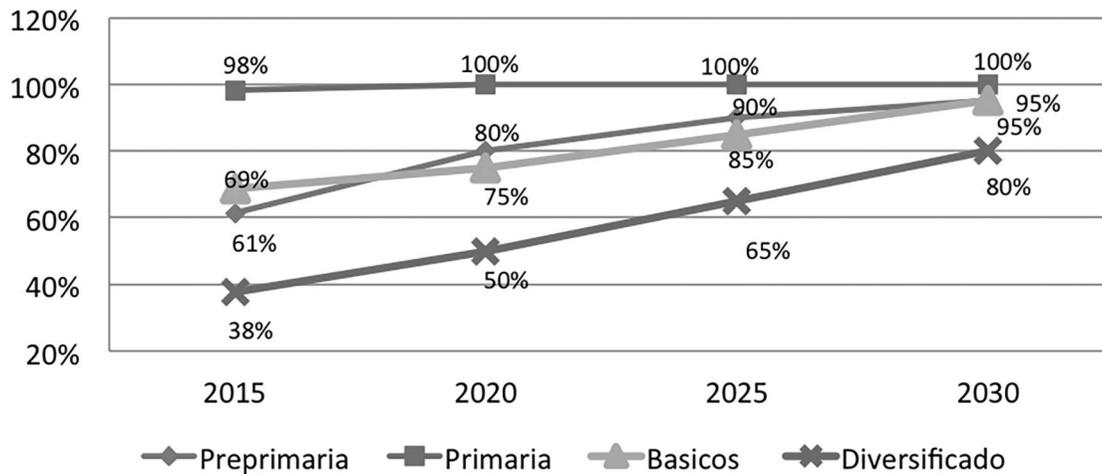
adolescentes y jóvenes fuera de los tres niveles referidos. La Gráfica 2 revela que en 2030 las tasas brutas de cobertura podrían alcanzar los valores de 95 % en preprimaria, 100 % en primaria, 95 % en ciclo básico del nivel medio y 80 % en ciclo diversificado del mismo nivel. Eso implicaría aumentos de 34 puntos porcentuales en la preprimaria, 26 en el ciclo básico y 42 en el ciclo diversificado en un período de 15 años.

Gráfica 1. Proyecciones de población en edad escolar y de matrícula de los niveles preprimario, primario y medio por quinquenios en el período 2016-2030



Fuente: Ministerio de Educación y Unesco, 2014

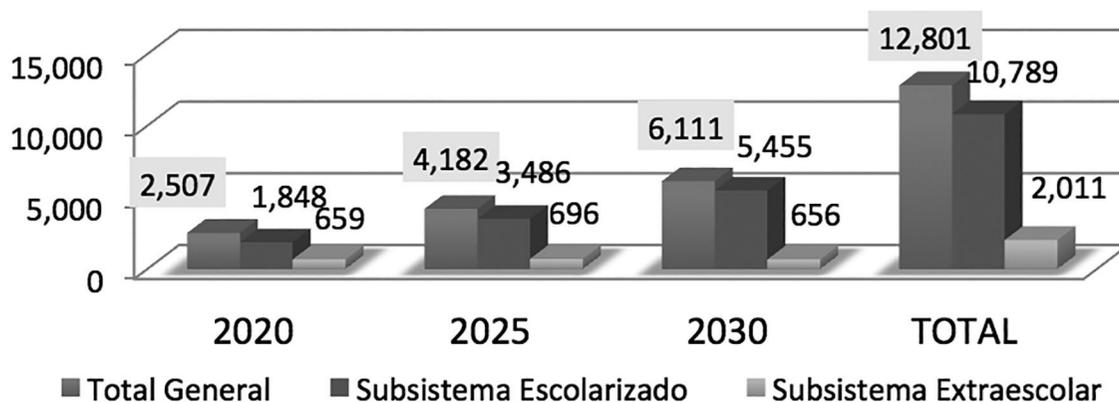
Gráfica 2. Tasas brutas de cobertura proyectadas para los niveles preprimario, primario y medio por quinquenio para el período 2015-2030



Fuente: Ministerio de Educación y Unesco, 2014

La Gráfica 3 presenta los costos del plan de ampliación de cobertura de largo plazo en dólares estadounidenses. Estos costos se estimaron para aumentar la cobertura y reducir las brechas de atención (ver gráficas 1 y 2) por medio de la implementación del plan. No incluyen el presupuesto con el cual ya cuenta el Ministerio de Educación para los diferentes niveles educativos. Así, en el quinquenio 2016-2020, el Ministerio requeriría 2.507 millardos de dólares adicionales; en el quinquenio 2021-2015, 4.182 millardos; y en el quinquenio 2026-2030, 6.111 millardos. En total, durante el período 2016-2030, necesitaría 12.801 millardos de dólares (equivalentes a 97.287 millardos de quetzales a una tasa de cambio ilustrativa de \$1= Q7.60) para ejecutar el plan de ampliación de cobertura en los niveles preprimario, primario y medio. De esta cantidad, 10.789 millardos de dólares estarían destinados al subsistema escolar y 2.011 millardos, al subsistema extraescolar. Este nivel de incremento en el presupuesto del Ministerio de Educación necesitaría análisis financieros que no se incluyeron en la obra citada, pero que requerirían estudiar las posibles fuentes de ingreso en el presupuesto nacional y las asignaciones para educación en el marco más amplio de la política fiscal (para este tipo de análisis, ver Icefi, 2007 y visite el sitio www.icefi.org).

Gráfica 3. Estimación de costos quinquenales del plan de ampliación de cobertura de los niveles preprimario, primario y medio, en millardos de dólares de Estados Unidos de América por subsistema educativo.



Fuente: Ministerio de Educación y Unesco, 2014

Estrategias para el ascenso a la educación media

Escalar altas montañas y llegar a sus cimas ha sido una fuente de inspiración en diferentes ámbitos del planeta. La transformación de la educación media en Guatemala puede concebirse metafóricamente como un proceso de ascenso que deben enfrentar el Estado y la sociedad para ampliar las oportunidades de desarrollo humano de las diversas juventudes y contribuir al desarrollo humano del país.



Llegar a la educación media no solo es un logro para la persona joven que pasa de la primaria al ciclo básico o de este al ciclo diversificado en Guatemala, un país con una escolaridad media para población adulta de 5.6 años (dato de 2012 consignado en PNUD, 2014, p. 178). La transformación de este nivel es un reto institucional para un sistema que en las décadas de 1980 y 1990 se dedicó a atender principalmente al nivel primario (ver gráficas en PNUD, 2010, p. 176-178) y, que en el primer decenio del siglo XXI se encontró con la imperiosa necesidad de buscar soluciones a las demandas de atención del nivel medio especialmente en el área rural. Desde mediados de dicho decenio, el Ministerio de Educación buscó desarrollar una estrategia de transformación para un nivel medio con baja cobertura; brechas de género, etnicidad, área de residencia y estrato socioeconómico; indicadores bajos de logro en matemática y lectura; y desencuentro de la oferta formativa con las necesidades de desarrollo regionales y nacionales (Ministerio de Educación, 2006 y 2007). El proyecto Usaid/Reforma Educativa en el Aula apoyó al Ministerio de Educación para preparar una propuesta de transformación del nivel medio, elaborada con aportes de personas expertas y actores de diferentes sectores, regiones y comunidades educativas. En 2014 el proyecto presentó la versión validada de la propuesta (Usaid/Reforma Educativa en el Aula, 2014) al Ministerio de Educación. Ese mismo año, dicha cartera priorizó varios programas y estrategias en su “Ruta crítica” (Ministerio de Educación, 2014). Así, la transformación del nivel medio se priorizó como área estratégica junto al sistema de evaluación educativa y a la Educación

Bilingüe Intercultural como modelo integral. Elementos clave de la propuesta de transformación del nivel medio como los objetivos, los componentes, las líneas estratégicas y el cronograma fueron incorporados en “Ruta crítica”.

El objetivo general de la propuesta, con un horizonte al 2030-2032, es ampliar con calidad, equidad y pertinencia las oportunidades educativas para juventudes diversas. Sus objetivos específicos incluyen: formar con calidad, equidad y pertinencia a adolescentes y jóvenes para ciudadanía activa, continuidad de estudios universitarios y/o trabajo; universalizar educación obligatoria y ampliar acceso al ciclo diversificado con calidad, pertinencia y equidad; reorganizar la oferta formativa del ciclo básico y el ciclo diversificado; formar personal docente y administrativo que lidere el cambio; y planificar, normar y financiar la transformación del nivel medio como un proyecto de país, articulado a la planificación educativa y la de desarrollo de largo plazo (Usaid/Reforma Educativa en el Aula, 2014, pp. 32-34).

Sobre la universalización de la educación obligatoria y la ampliación del ciclo diversificado

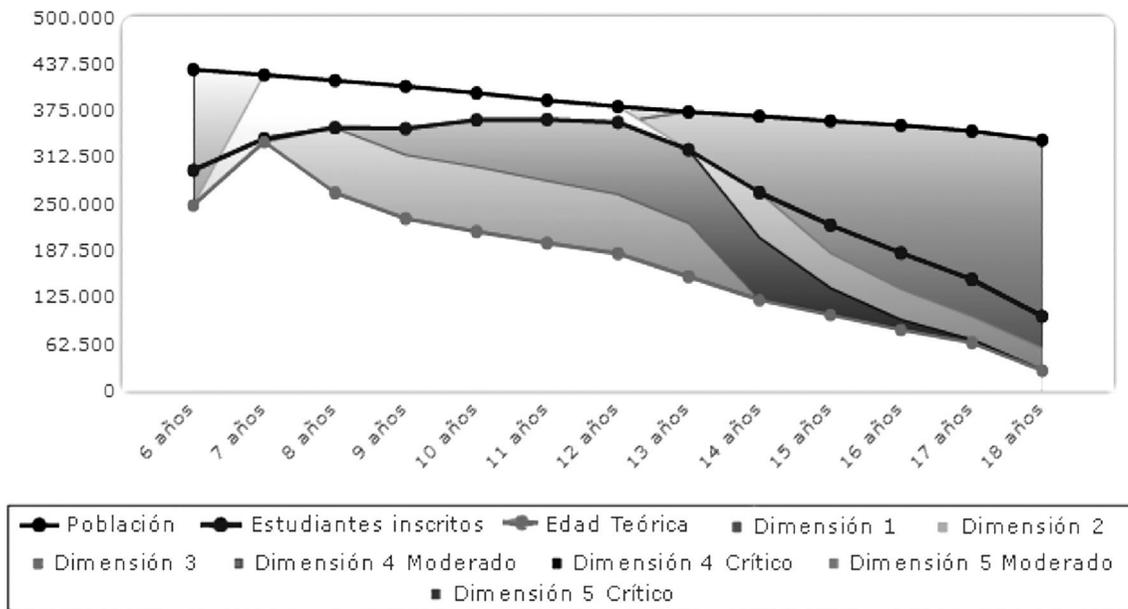
Con relación al objetivo de la universalización de la educación obligatoria (ciclo básico del nivel medio según la Constitución Política de la República) y la ampliación del ciclo diversificado, es necesario diferenciar entre jóvenes (y niños y niñas) fuera del sistema y niños, niñas y jóvenes dentro del sistema que no transitan eficientemente



de un grado a otro y de un nivel o ciclo al siguiente y están cursando estudios con sobriedad y en riesgo de abandonar el sistema. Estas dos categorías tienen relación con tres de las cinco dimensiones de exclusión educativa identificadas por la Unesco: niños y adolescentes en edad de asistir a la educación secundaria básica que no asisten al nivel primario o secundario (dimensión 3), niños y adolescentes que están en el nivel primario pero están en riesgo de abandonar (dimensión 4) y niños y adolescentes que están en el nivel secundario básico, pero están en riesgo de abandonar (dimensión 5) (Ceducar.info/ceducar/index.php/serie-regional-de-indicadores-educativos).

La Gráfica 4 permite visualizar, en la dimensión 3, la cantidad de jóvenes de 13 a 18 años (y niños y niñas de 12) que están fuera del sistema educativo. En la dimensión 4, están representados jóvenes de 13 a 18 años que están estudiando en la primaria, generalmente con sobriedad, así como niños y niñas de 7 a 12 años que están en riesgo de abandono. En la dimensión 5 están jóvenes de 13 a 18 años que estudian en el ciclo básico del nivel medio y están en riesgo de abandono.

Gráfica 4. Cinco dimensiones de la exclusión educativa en Guatemala (2013)



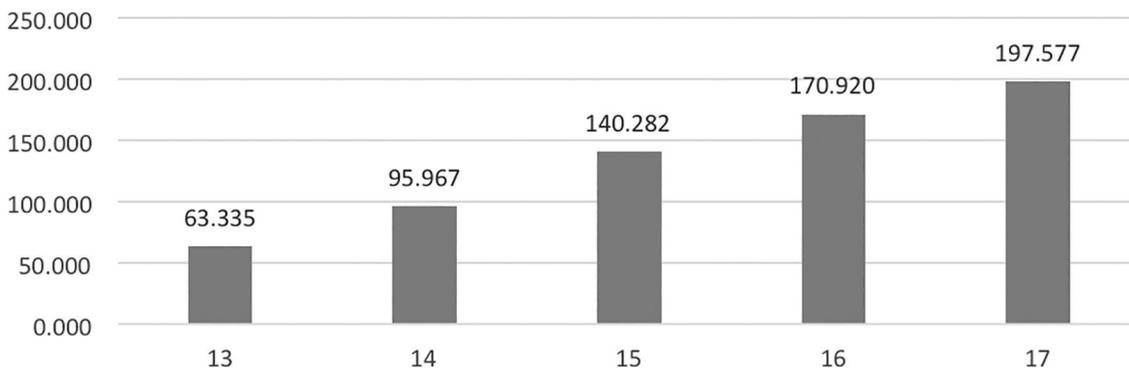
Fuente: serie regional de indicadores educativos CECC/SICA

La Gráfica 5 ilustra que entre la juventud de 13 a 17 años, a mayor edad simple, hay mayor número fuera del sistema educativo. Los porcentajes varían entre 16.6 % a los 13 años y 57 % a los 17 años (<http://ceducar.info/ceducar/index.php/serie-regional-de-indicadores-educativos>).



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

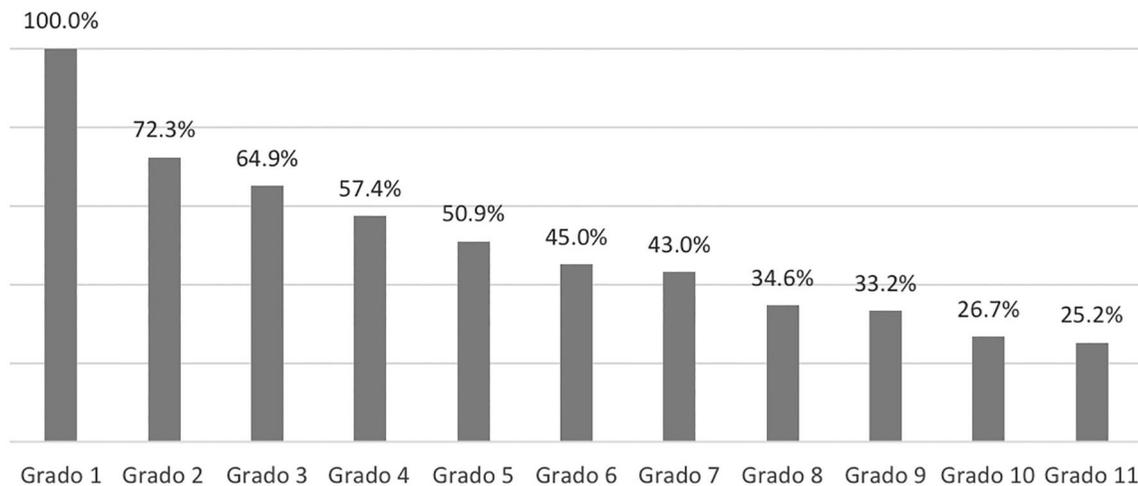
Gráfica 5. Jóvenes de 13 a 17 años fuera del sistema educativo por edad simple (2013)



Fuente: serie regional de indicadores educativos CECC/SICA

La ineficiencia del sistema educativo desde la primaria incide en las probabilidades de finalizar la educación media. La gráfica 6 muestra el desgranamiento de la cohorte que ingresó a primero de primaria en 2002 y llegó a quinto del ciclo diversificado en 2012. Ya en la transición de primero a segundo de primaria, se quedó el 27.7 %; de tercero a cuarto de primaria, el 7.5 %; de quinto a sexto de primaria, el 5.9 %; de sexto a primero básico, 2.0 %; de primero a segundo básico del nivel medio, 8.4 %; de tercero básico a cuarto de diversificado, 6.5 %. Para 2012, cuando la cohorte estaba en quinto año del ciclo diversificado, la tasa de conservación era 25.2 %.

Gráfica 6. Tasa de conservación de la cohorte que ingresó a primero de primaria en 2002 y llegó a quinto de ciclo diversificado del nivel medio en 2012 por grado (2002-2012)



Fuente: serie regional de indicadores educativos CECC/SICA



Para la atención de jóvenes fuera del sistema (ver Recuadro 1) la propuesta de transformación del nivel medio contempla modelos flexibles y acelerados de educación primaria y media en el subsistema extraescolar, así como programas de formación para el trabajo basados en niveles de cualificación, orientados al desarrollo, tanto de competencias para la vida, como de competencias laborales que faciliten la inserción laboral (ver Usaid/Reforma Educativa en el Aula, 2014, pp. 42-45). Para esta población joven, así como para aquella que entra y sale del sistema educativo varias veces en diferentes momentos, es necesario asegurar la transitabilidad entre los subsistemas escolar y extraescolar, la homologación de estudios y la acreditación de competencias laborales.

Recuadro 1. Jóvenes de 15 a 24 años fuera del sistema educativo: características y estrategias educativas

Según un estudio reciente del proyecto Usaid/Leer y Aprender (2015), la población joven de 15 a 24 años que está fuera del sistema educativo es muy heterogénea, situación que debe tomarse en cuenta en el diseño de estrategias que promuevan su incorporación. Con base en la Encovi 2011, se analizaron diferentes variables que permiten caracterizar a esta población. Una tercera parte tiene una posición en el hogar que corresponde a roles adultos como jefe/jefa de hogar, esposo/acompañante, yerno/nuera. Un 40.4 % está casado o unido. De quienes nunca fueron a la escuela (13.2 % de la población de 15 a 24), hay tres mayahablantes por cada hispanohablante y casi cuatro mujeres mayahablantes por cada mujer hispanohablante.

De quienes asistieron a la escuela y el sistema los “expulsó” antes de completar ocho años de escolaridad (61.9 % de la población de 15 a 24), comparativamente fueron más afectadas las mujeres que los hombres y las personas mayahablantes que las hispanohablantes. Su promedio de escolaridad es 4.8 años, lo cual equivale a menos de un quinto año de primaria, cuando la Constitución de la República de Guatemala prescribe una educación obligatoria equivalente a nueve años de escolaridad.

Las estrategias de educación para jóvenes fuera del sistema educativo que la fuente citada propone, entre otras, incluye “la terminación de primaria con programas alternativos, la oferta de programas educativos no tradicionales para completar nueve años de escolaridad, desarrollo de competencias laborales en el trabajo y para el auto empleo y educación vocacional”. Todas ellas, en el marco de desarrollo de competencias básicas en jóvenes. Además, plantea tres “sectores de interfase” para estas estrategias: salud, salud reproductiva y abuso de sustancias; prevención de la violencia y conflicto con la ley y; actividades de generación de ingreso: empleo y autoempleo.



Para mejorar la eficiencia interna desde la primaria hasta el ciclo básico del nivel medio, la propuesta de transformación del nivel medio (Usaid/Reforma Educativa en el Aula, 2014) plantea, entre otros, universalizar la preprimaria, lo cual aumenta la probabilidad de finalizar la primaria; aplicar medidas integrales de atención a la sobreedad; y fortalecer y ampliar la estrategia de éxito escolar de la primaria al ciclo básico del nivel medio. Para hacer frente a limitaciones geográficas y económicas al acceso al nivel medio, propone la organización territorial de la oferta de los servicios educativos, por medio, entre otros, de la creación de redes de establecimientos educativos de los niveles preprimario, primario y medio (ver Recuadro 2). Asimismo, subsidios y subvenciones a la oferta del nivel medio, así como programas becarios y transferencias monetarias condicionadas para estudiantes de dicho nivel (ver Recuadro 3) (Usaid/Reforma Educativa en el Aula, 2014, pp. 49-51).

Recuadro 2. Algunos planteamientos sobre redes educativas desde el enfoque territorial de oferta de servicios educativos

En el *Informe nacional de desarrollo humano 2009/2010* (PNUD, 2010, p. 137), se realizaron varios análisis sobre la densidad estatal, los cuales incluyen la densidad educativa. Los mapas elaborados con datos municipales de cobertura bruta de 2008, mostraban grandes contrastes: la participación predominante del sector público en la primaria en la gran mayoría de municipios y su escasa, baja o mediana participación territorial en el nivel medio⁴. Entre 2008 y 2013, la tasa de participación del sector público aumentó de 27.2 a 43.3 % en el ciclo básico y de 17.0 a 23.4 %. En el mismo período, la tasa bruta de cobertura del ciclo básico pasó de 62 a 69 % y la del ciclo diversificado, de 32 a 38 %, con algunas fluctuaciones (Ministerio de Educación y Unesco, 2014, p. 81). No obstante, la universalización del ciclo básico y del ciclo diversificado del nivel medio es la tarea pendiente para los próximos 15 años.

A pesar que el Ministerio de Educación ha emitido normas relativas a la ubicación geográfica de nuevos establecimientos del ciclo básico y el ciclo diversificado del nivel medio, la problemática detectada incluye: ausencia de oferta pública, especialmente de ciclo diversificado en las áreas rurales; la concentración geográfica de servicios que compiten por la misma matrícula (institutos de educación básica por cooperativa de enseñanza, institutos nacionales de telesecundaria y núcleos familiares para el desarrollo educativo); el funcionamiento de institutos nacionales de educación diversificada con baja matrícula y/o en situación de precariedad; y la falta de mecanismos que aseguren cupos en la transición de sexto de primaria a primero básico en zonas cercanas a la residencia del estudiantado.

⁴ Véase en el *Informe nacional de desarrollo humano 2009/2010*, la medición de la densidad estatal educativa (PNUD, 2012, pp. 131, 137, 139).



Ante estos problemas, aunados a otros de cobertura y calidad expuestos en este artículo, el enfoque territorial de la oferta de servicios educativos ofrece una opción de solución. Este enfoque busca organizar espacialmente la oferta de servicios educativos, especialmente del sector público, a efecto de aumentar y mejorar el flujo de matrícula entre niveles y ciclos educativos, mejorar la calidad educativa y optimizar la inversión a favor de la educación. Ha sido aplicado en diferentes países latinoamericanos como Perú y Honduras, con diferentes componentes y énfasis. En Guatemala, el Ministerio de Educación, a través del Programa de Educación Rural (Proeduc IV), busca impulsar la discusión e implementación inicial de este enfoque, dentro del cual un concepto clave es la red educativa.

Una red educativa se constituye con varios establecimientos de los niveles preprimario, primario y medio que están situados en un territorio, generalmente submunicipal, dentro del cual hay (o se crean) facilidades de comunicación (caminos y transporte) para la movilización, especialmente de estudiantes, docentes y padres y madres de familia. El territorio submunicipal puede compartir características lingüísticas y culturales, así como ambientales y productivas. La red cuenta con un centro sede (por ejemplo, un establecimiento de ciclo básico del nivel medio), el cual se dota con infraestructura, equipamiento y recursos humanos que pueden ser compartidos por otros establecimientos de los niveles preprimario y primario, por ejemplo: un salón de tecnología de información y comunicación, un centro de recursos pedagógicos, un taller de productividad y desarrollo. En Honduras, el centro sede de una red puede incluir una clínica dental atendida por estudiantes de odontología de una universidad.

La red organiza a directores, docentes, estudiantes y padres y madres de familia y los vincula con los actores sectoriales como las autoridades educativas distritales y departamentales y las autoridades municipales y comunitarias. Así, la red puede contar con una coordinación, sus propias agrupaciones de docentes, organizaciones estudiantiles y organizaciones de padres y madres de familia. El acompañamiento escolar y las comunidades de aprendizaje de docentes también pueden incorporarse a las redes. Juntos, todos los actores pueden elaborar e implementar un proyecto educativo de red, al que aportan recursos el Ministerio de Educación, la municipalidad, organizaciones sociales y cooperantes. Este proyecto de red puede plantearse metas de transición entre ciclos o niveles educativos, de eficiencia interna y de calidad (logro de aprendizajes). Asimismo, en el marco de la red se puede promover la rendición de cuentas de actores beneficiarios de fondos y la auditoría social.



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Foto 1. Contrastes de infraestructura escolar: aulas de un establecimiento oficial de ciclo básico construidas sobre aulas de una escuela oficial de párvulos



Fuente: archivo fotográfico de Proeduc IV

La infraestructura escolar es uno de los elementos facilitantes del proceso de enseñanza-aprendizaje según el modelo de calidad de la Unesco (2005). La atención a la infraestructura escolar dentro de las redes educativas ha variado entre países. En el caso de Guatemala, en el marco de Proeduc IV, la infraestructura (construcción/ampliación/repación de establecimientos de los niveles preprimario y primario y ciclo básico del nivel medio) es una prioridad en las redes y, en Proeduc V, cuya ejecución se iniciará en 2016/2017, en forma semejante, en la construcción de institutos técnicos del ciclo diversificado que responderán a una organización territorial de la oferta de servicios educativos, especialmente del nivel medio.

Las redes educativas también pueden contribuir a la organización espacial de modelos de entrega como la Educación Bilingüe Intercultural. Las lecciones aprendidas de Perú pueden ser tomadas en cuenta en Guatemala, donde se ha avanzado en la caracterización sociolingüística de las escuelas, pero todavía se requieren planificar e implementar trayectos educativos bilingües interculturales desde la preprimaria hasta el nivel medio.

Fuente: elaboración propia con base en experiencias educativas de Honduras, Perú y Guatemala, Programa de Educación Rural en Guatemala, Proeduc IV. (Véase, Ministerio de Educación de Perú, 2012).



Recuadro 3. Transferencias monetarias condicionadas y becas en el nivel medio: la atención a brechas de desigualdad

El porcentaje de población indígena en el país asciende a 40 % (Encovi, 2011). Con esta referencia comparativa, la participación de los pueblos indígenas en el sistema educativo es 39 % en la primaria, 25 % en el ciclo básico del nivel medio y 17 % en el ciclo diversificado del mismo nivel (Mineduc y Unesco, 2014). Según la base de datos de la World Inequality Development in Education de la Unesco, para 2011, en Guatemala, la proporción de personas jóvenes que tenían entre 3 y 5 años más que la edad teórica de graduación del nivel medio y que habían completado dicho nivel ascendía a 25 %. Además, este indicador revelaba grandes desigualdades cuando se realizaban desagregaciones por quintil de ingreso (2 % más bajo, 51% más rico), área de residencia (11 % rural, 37 % urbana) y etnicidad (10 % kaqchikel, 11 % q'eqchi', 32 % no indígena)⁵. Como muestra el *Informe de revisión nacional de la Educación para Todos, Guatemala 2000-2013*, el acceso al ciclo diversificado del nivel medio está relacionado con la capacidad adquisitiva de los hogares, ya que el 69 % de la participación corresponde al sector privado y el 24 % al sector público (Ministerio de Educación y Unesco, 2014, pp. 79-80).

Considerando que más de dos terceras partes de jóvenes comprendidos entre los 13 y 18 años, que no están estudiando, reportan razones económicas (falta de dinero, trabajo y oficios del hogar) para no hacerlo, según Encovi 2011, citada en PNUD, 2012), la propuesta de transformación del nivel de educación media (Usaid/Reforma Educativa en el Aula (2014) propone, entre otros, transferencias condicionadas y becas. Según el *Informe de revisión nacional de la Educación para Todos, Guatemala 2000-2013* (Mineduc y Unesco, 2014), en 2013, habían 940 012 estudiantes en la primaria pertenecientes a familias beneficiadas con transferencias monetarias condicionadas. Sin embargo, la condicionalidad estaba basada en asistencia al establecimiento educativo, lo cual no contribuía a mejorar la eficiencia interna del nivel. Asimismo, aparte de un bono por inscribirse en primero del ciclo básico del nivel medio, no existía un mecanismo para que los y las adolescentes que finalizaban la primaria pudieran contar con apoyo económico para transitar hacia la educación media, finalizarla e incorporarse al mercado. Como han indicado diferentes estudios (por ejemplo, Porta, Laguna y Morales, 2006), en Guatemala y otros países de Latinoamérica, se requieren entre 10 y 12 años de escolaridad (secundaria alta o ciclo diversificado del nivel medio) para romper la transmisión intergeneracional de la pobreza. No obstante, este rompimiento está condicionado por otras variables (ver PNUD, 2010 a).

5 WIDE no reportaba datos de género para este indicador, pero sí para otros.



De cara a los próximos 15 años, es necesario revisar la estrategia de reducción de pobreza basada en transferencias monetarias condicionadas a nutrición, salud y educación, a efecto de asegurar a nuevas generaciones educación media de calidad y apoyos para lograr una inserción exitosa en el mercado laboral mediante la articulación de la formación para el trabajo, con las necesidades de desarrollo regional y nacional y el apoyo a diferentes formas de participación en las actividades económicas (autoempleo, empleo, micro, pequeños y medianos emprendimientos económicos y sociales, entre otros). Esta revisión debe incluir lecciones aprendidas de otros países latinoamericanos (ver PNUD 2010 a), seguimiento a estudiantes beneficiarios, monitoreo, evaluación, articulación de políticas sectoriales.

Entre finales de la década del noventa del siglo XX y el presente, el Ministerio de Educación creó la mayoría de programas becarios para apoyar a estudiantes del nivel medio. Entre estos están los conocidos como bolsas de estudio, becas de educación especial (para todos los niveles), becas de ciclo básico y becas de excelencia (ciclo diversificado). En 2013, se programaron recursos financieros para 3 935 becas de educación especial, 13 834 bolsas de estudio, 1 784 becas de alimentación (internados) y 6 233 becas de ciclo básico para un total de 25 786 (Sistema Webpoa del Ministerio de Educación, 2013). No se contó con recursos para becas de excelencia ese año ni en los dos siguientes.

Las becas estudiantiles constituyen una medida de equidad para atender a jóvenes en diferentes situaciones de desventaja por condición socioeconómica, étnica, de necesidades especiales asociadas o no a discapacidad, de género y otras. Uno de los desafíos en esta materia para los próximos años será desarrollar la articulación entre programas becarios; la revisión de los programas y las asignaciones anuales por estudiante; la estandarización de procesos de selección, adjudicación, monitoreo y evaluación; la informatización de dichos procesos; y la asignación de mayores recursos.

Sobre el mejoramiento de la calidad

La aspiración del sistema educativo es que todo el estudiantado que llegue al final de la educación media haya adquirido las competencias establecidas en el Currículo Nacional Base-CNB-. Sin embargo, las evaluaciones periódicas del Ministerio de Educación administradas a estudiantes del tercero básico del nivel medio y a graduandos del mismo nivel revelan que el mejoramiento de la calidad es un desafío complejo. Según la tabla 1, el nivel de logro en Matemáticas para estudiantes de tercero básico ha descendido de 21.41 % en 2006 a 18.35 % en 2013. En Lectura, la reducción ha sido de 27.22 % en 2006 a 14.58 % en 2013. Entre graduandos, con oscilaciones en el período, los valores



aumentaron de 5.43 % en 2006 a 8.47 % en 2014 en Matemática y de 23.65 a 26.02 % respectivamente en Lectura. Estos bajos resultados de logro que, en el mejor caso, llegan a uno de cuatro estudiantes, no contribuyen a la ampliación de oportunidades para las juventudes del país; porque la mayoría de graduandos del nivel medio no adquiere las competencias fundamentales para proseguir al nivel universitario, para insertarse exitosamente en el mercado laboral o para ejercer una ciudadanía activa.

Tabla 1. Resultados de evaluaciones nacionales en Matemáticas y Lectura aplicadas en el nivel medio entre 2006 y 2014 en porcentaje de logro

| | Año | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-----------------------|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Graduandos | Matemáticas | 5.43 % | 5.22 % | 3.49 % | 1.95 % | 5.06 % | 7.48 % | 7.30 % | 8.02 % | 8.47 % |
| | Lectura | 23.65 % | 14.03 % | 11.10 % | 7.38 % | 22.39 % | 23.67 % | 24.47 % | 26.03 % | 26.02 % |
| Tercero básico | Matemáticas | 21.41 % | | | 18.61 % | | | | 18.35 % | |
| | Lectura | 27.22 % | | | 18.88 % | | | | 14.58 % | |

Fuente: Digeduca, Mineduc.

La propuesta de transformación del nivel de educación media propone varias líneas estratégicas en el componente de mejoramiento de la calidad, entre ellas: actualización curricular y entrega con calidad de modelos, aseguramiento de la calidad, orientación académica y laboral, regulación de los sectores privado y cooperativo, investigación e innovación para el mejoramiento de la calidad y la pertinencia, y coordinación interinstitucional. A manera de ilustración, la primera línea incluye la propuesta de varias estrategias tales como: alineación curricular del CNB con modelos de entrega, renovación de oferta del ciclo diversificado, fortalecimiento de la calidad en institutos públicos del ciclo diversificado y aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2014, p. 60).

El Ministerio de Educación, siguiendo “Ruta crítica” (Ministerio de Educación, 2014) para el período 2014-2015, ya está trabajando en algunas de estas líneas. Por ejemplo, está alineando el CNB con modelos de entrega educativa como telesecundaria y educación por alternancia (Nufed). Ha desarrollado materiales de apoyo contextualizados y alineados al CNB. Ha puesto en marcha una modalidad flexible para realizar estudios de ciclo di-

versificado en el subsistema extraescolar. Ha iniciado una depuración de carreras de ciclo diversificado por obsolescencia, incumplimiento de normativa y falta de matrícula. Ha diseñado nuevas carreras de formación para el trabajo con una metodología que busca el acercamiento entre la oferta educativa y las necesidades del mercado productivo y el desarrollo regional. Está trabajando con el Ministerio de Economía y el Ministerio de Trabajo y Previsión Social en la preparación de condiciones para la construcción de un sistema nacional de formación para el trabajo.

A las cuatro administraciones ministeriales siguientes, con la participación del Consejo Nacional de Educación (CNE), les corresponderá implementar la transformación del nivel medio en el marco de un plan nacional de educación de largo plazo (en construcción a cargo del CNE), del “Plan nacional de desarrollo K’atun: nuestra Guatemala 2032”, los Objetivos de Desarrollo Sostenibles y otros instrumentos internacionales en materia de educación, juventud y desarrollo.

Conclusión

La universalización de la educación media con calidad, pertinencia y equidad es un reto para el desarrollo humano del país en el horizonte 2030-2032, período en que se evaluarán los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, las Metas de Educación para Todos y las metas del “Plan nacional de desarrollo K’atun: nuestra Guatemala 2032”. Su consecución requiere una planificación de largo plazo desde la óptica de la ampliación de oportunidades para las diversas juventudes; una

transformación del nivel de educación media y de la atención de jóvenes que asegure cobertura, calidad, pertinencia y equidad; un compromiso del Estado y la sociedad, con su financiamiento generado desde una política fiscal para el desarrollo humano (ver PNUD, 2010); universidades que formen personal docente con manejo del currículo, liderazgo pedagógico e innovación; articulación de políticas educativas, sociales y de desarrollo.

Referencias

- Conadur. (2014). *Plan nacional de desarrollo K’atun: nuestra Guatemala 2032*. Guatemala: Conadur/Segeplán.
- Icefi. (2007). *Más y mejor educación en Guatemala (2008-2021) ¿cuánto nos cuesta?* Guatemala: Proyecto Usaid/Diálogo para la Inversión Social en Guatemala.
- Mineduc (2014). *Ruta crítica: prioridades del Plan de Implementación Estratégica de Educación 2016-2020*. Guatemala.
- _____. (2011). *El modelo conceptual de calidad educativa*. Guatemala.
- _____. (2007). *Lineamientos para la transformación del ciclo diversificado del nivel medio*. Guatemala.
- _____. (2006). *Estrategia de transformación del ciclo básico del nivel medio*. Guatemala.
- _____. (2006). *Modelo conceptual de calidad educativa*. Guatemala.



- Mineduc y Unesco. (2014). *Informe de revisión nacional de la Educación para Todos, Guatemala 2000-2013*. Guatemala.
- Ministerio de Educación de Perú. (2012). *Propuesta base para la organización y constitución de redes educativas rurales. Documento de consulta 3*. Perú: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, Ministerio de Educación.
- PNUD. (2014). *Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Informe sobre Desarrollo Humano 2014*. Nueva York: PNUD.
- _____. (2012). *Guatemala, ¿un país de oportunidades para la juventud? Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/2012*. Guatemala.
- _____. (2012 a). *Guatemala, ¿un país de oportunidades para la juventud? Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/2012. Presentación*. Guatemala: PNUD.
- _____. (2010 a). *Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010*. Nueva York: PNUD.
- _____. (2010). *Guatemala: hacia un Estado para el desarrollo humano. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2009/2010*. Guatemala: PNUD.
- Porta, E., Laguna, J. y Morales, S. (2006). *Tasas de retorno de la educación en Guatemala*. Guatemala: Usaid/Academia para el Desarrollo Educativo.
- Usaid/Leer y aprender. (2015). *Educación para jóvenes fuera del sistema educativo: agenda pendiente*. Fernando Rubio/Asíes (Eds.). Guatemala.
- Unesco. (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad. Resumen. Informe de seguimiento a la Educación para Todos en el mundo*. París: Ediciones Unesco.
- Usaid/Reforma Educativa en el Aula. (2014). *Propuesta de transformación del nivel de educación media*. L. Asturias y S. Maldonado (Eds.). Guatemala.



Panel foro I

Estudio sobre la movilidad de estudiantes del ciclo básico hacia diversificado

Mgrtr. Horacio Salvador Pellecer Rivera,
economista y máster en Medición, Evaluación e Investigación Educativa

Resumen

El objetivo del estudio fue generar información de la movilidad que tienen los estudiantes del ciclo básico hacia el ciclo diversificado. La movilidad se define como la continuidad educativa ininterrumpida de los estudiantes al grado superior correspondiente con las respectivas competencias que les permitan incorporarse con éxito y probabilidades de ser promovido al siguiente año, para continuar así con el proceso educativo y finalizarlo en las edades reglamentarias.

Para la consecución del objetivo, se aplicó un enfoque, método y técnicas cuantitativas, las cuales se consideran las más pertinentes al tipo de estudio que se realizó. El alcance del estudio es de carácter descriptivo, no se realizó correlación o explicación causal de las variables de estudio.

Los datos fueron proporcionados por la Subdirección de Análisis Estadístico de la Dirección de Planificación -Diplan- del Ministerio de Educación, correspondien-

tes a las estadísticas educativas iniciales y finales de los años 2011 al 2014.

Los hallazgos se presentan de la siguiente manera: variables de influencia en la movilidad de los estudiantes, resultados de los estudiantes de tercero básico promovidos, estudiantes de tercero básico promovidos que podían inscribirse en el primer grado del ciclo diversificado, estudiantes de tercero que finalizaron, promovieron y se inscribieron en el primer año del ciclo diversificado y estudiantes de tercero básico promovidos en el ciclo diversificado.

Dentro de los principales hallazgos se tiene que en promedio el 70 % de los estudiantes de tercero básico son promovidos de grado; del total de los estudiantes promovidos de tercero básico en promedio el 70 % se inscribe en el cuarto grado del ciclo diversificado, lo cual equivale al 49 % del total de los estudiantes promovidos de tercero básico del año anterior; por último, del total de los estudiantes inscritos en diversificado por primera vez,



en promedio el 70 % aprueba el grado, lo cual equivale al 35 % del total de estudiantes promovidos de tercero básico del año anterior; estos últimos estudiantes son los que pueden inscribirse en el siguiente año lectivo, el porcentaje de ellos que efectivamente se inscriban es la movilidad dentro del ciclo diversificado.

Introducción

El objetivo del estudio fue generar información de la movilidad que tienen los estudiantes del ciclo básico hacia el ciclo diversificado. Desde el punto de vista conceptual la movilidad es un fenómeno complejo que involucra varios conceptos, tales como la cobertura, retención y promoción de los estudiantes con las competencias que le permitan incorporarse con éxito hacia el siguiente grado, ciclo que se debe de replicar en forma permanente; es decir, la movilidad implica consistencia en el conocimiento adquirido, el cual es la base o punto de partida para iniciar el siguiente año lectivo, y así sucesivamente.

También involucra variables como la repitencia y deserción, que aunque son múltiples los factores que las provocan, inferen en forma negativa en la movilidad de los estudiantes, causando otros problemas tales como la sobre y extraedad, que a su vez, influyen en la deserción o abandono escolar, aunque no son las únicas y principales causas.

Por lo tanto, se podría definir a la movilidad como la continuidad educativa ininterrumpida de los estudiantes al grado superior correspondiente con las respectivas

competencias que les permitan incorporarse con éxito y probabilidades de ser promovidos al siguiente año, para continuar así con el proceso educativo y finalizarlo en las edades reglamentarias. Por aparte, para este estudio se define a la movilidad en forma operacional como el momento cuando los estudiantes de tercer grado del ciclo básico que finalizaron y fueron promovidos se inscriben en el siguiente grado del ciclo diversificado; es decir, finalizan, promueven y se inscriben en el grado superior correspondiente. Las definiciones anteriores son constructos elaborados con base en los objetivos del estudio.

Desde el punto de vista formal, el ciclo de educación básica y diversificada, según la Ley Nacional de Educación, conforman el nivel de educación media. Para la estimación de indicadores, el Ministerio de Educación maneja el rango de 13 a 15 años para estimar la tasa neta y la tasa bruta de cobertura del ciclo básico y de 16 a 18 años para el ciclo diversificado.

Los hallazgos se presentan de la siguiente manera:

VARIABLES DE INFLUENCIA EN LA MOVILIDAD DE LOS ESTUDIANTES, EN DONDE LAS VARIABLES DE COBERTURA, RETENCIÓN Y PROMOCIÓN TIENEN UN EFECTO POSITIVO EN LA MOVILIDAD DE LOS ESTUDIANTES, CASO CONTRARIO, LAS VARIABLES DE REPITENCIA Y ABANDONO. RESULTADOS FINALES DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO BÁSICO, LAS VARIABLES ANALIZADAS FUERON ESTUDIANTES PROMOVIDOS, NO PROMOVIDOS Y RETIRADOS.

Seguidamente, se presentan a los estudiantes de tercero básico promovidos



de tercer grado básico y que podían inscribirse en el primer grado del ciclo diversificado para el siguiente año lectivo. Luego a los estudiantes del tercer grado básico que finalizaron, promovieron y se inscribieron en el primer año del ciclo diversificado, en donde se consideró conveniente describir el origen y destino de ellos.

Finalmente, se presentan a los estudiantes de tercer grado básico promovidos e inscritos en el ciclo diversificado, además, se describen los resultados finales obtenidos por ellos en su primer grado del ciclo diversificado.

Además, los hallazgos se segmentan por sector educativo, área de ubicación, jornada de estudio y plan de estudio, a manera de determinar cambios cruzados en la movilidad de los estudiantes del ciclo básico hacia diversificado, de tal forma que este proceso genere información útil que sirva de insumo para la gestión del nivel medio.

Metodología

Para la consecución del objetivo, se aplicó un enfoque, método y técnicas cuantitativas, consideradas las más pertinentes al tipo de estudio que se realizó. El alcance del estudio es de carácter descriptivo, no se realizó correlación o explicación causal de las variables de estudio.

Los datos fueron proporcionados por la Subdirección de Análisis Estadístico de la Dirección de Planificación -Diplan- del Ministerio de Educación, correspondientes a las estadísticas educativas iniciales y

finales de los años 2011 al 2014. Además se obtuvieron los códigos personales de los estudiantes, para darle seguimiento a la movilidad de cada uno de ellos entre los ciclos del nivel medio.

Los pasos seguidos fueron los siguientes:

Primero: caracterización de los estudiantes de tercero básico, años 2011 al 2014. Lo anterior se realizó con las estadísticas finales de los años 2011 al 2013, y la estadística inicial del 2014. Se estimó la proporción de estudiantes con código personal y sin código personal, a los estudiantes sin código no se les puede dar el seguimiento respectivo. La finalidad de la caracterización de los estudiantes de tercero básico fue el de estimar la composición de la matrícula final en cada una de las variables, así como la tendencia de cada una de ellas en el periodo estudiado; también, establecer la procedencia u origen de los estudiantes de tercero básico.

Segundo: resultados finales de los estudiantes de tercero básico, años 2011 al 2013. Las principales variables de análisis fueron la proporción de estudiantes de tercero básico promovidos, no promovidos y retirados de cada uno de los años. Con el propósito de establecer la composición de promovidos, no promovidos y retirados, se construyeron tablas cruzadas con las variables de sector educativo, área de ubicación, jornada de estudio y plan de estudio.

Tercero: estudiantes promovidos de tercero básico, años 2011 al 2013. Se identificó a los estudiantes de tercer



grado básico promovidos, los cuales pueden inscribirse el siguiente año en el primer grado de diversificado. Es decir, estudiantes de tercer grado básico promovidos en el 2011, los cuales podían inscribirse en el primer grado de diversificado en el año 2012, así como los promovidos en el 2012, los cuales podían inscribirse en el 2013, así sucesivamente. Además, se desagregó la cantidad total de estudiantes de tercero básico promovidos por las siguientes variables de estudio: sector educativo, área de ubicación, jornada de estudio y plan de estudio, para así establecer la proporción de promovidos dentro de las variables.

Cuarto: movilidad de los estudiantes de tercero básico hacia el ciclo diversificado, años 2011 al 2013. Ya seleccionados los estudiantes de tercero básico promovidos y que podían inscribirse en el primer grado del ciclo diversificado, se ubicaron aquellos estudiantes que efectivamente se inscribieron en el siguiente grado, quienes se movilizaron del ciclo básico al diversificado. Además, se realizó el análisis composicional de los estudiantes de tercero básico inscritos de las siguientes variables de origen: por grado, sector educativo, área de ubicación, jornada de estudio y plan de estudio.

Quinto: origen y destino de los estudiantes de tercero básico hacia el ciclo diversificado, años 2011 al 2014. Ya establecida la proporción de estudiantes que finalizaron, promovieron y se inscribieron en el primer año del ciclo diversificado, se consideró necesario establecer el origen y destino de los

estudiantes. Por ejemplo, es importante establecer el sector educativo de origen y destino, así sucesivamente con las otras variables: área de ubicación, jornada de estudio y plan de estudio.

Sexto: resultados finales de los estudiantes de tercero básico que se inscribieron y finalizaron el primer grado de diversificado, años 2011 al 2013. Ya identificados los estudiantes de tercero básico inscritos en el siguiente año, se analizaron los resultados finales de los estudiantes en el primer grado de diversificado. Las principales variables de análisis fueron: estudiantes promovidos, no promovidos y retirados; además, se construyeron tablas cruzadas con las siguientes variables: sector educativo de destino, área de ubicación de destino, jornada de estudio de destino y plan de estudio de destino.

Principales hallazgos

Los hallazgos se segmentan por sector educativo, área de ubicación, jornada de estudio y plan de estudio, a manera de determinar cambios cruzados en la movilidad de los estudiantes del ciclo básico hacia diversificado, de tal forma que este proceso genere información útil que sirva de insumo para la gestión del nivel medio.

VARIABLES DE INFLUENCIA EN LA MOVILIDAD EDUCATIVA DEL NIVEL MEDIO

Previo a presentar los principales hallazgos del estudio, se hace necesario analizar las principales variables de influencia en la movilidad de los estudiantes entre el ciclo básico y diversificado. Como se indicó,

tanto la cobertura, retención y promoción son variables que promueven la movilidad, caso contrario, la repitencia y deserción son variables que la obstaculizan, por lo que se considera conveniente analizar a cada una de ellas y su relación con la movilidad. Aunque se debe tener claro que la movilidad educativa no es resultado único de las anteriores variables, son complejos y profundos los factores que influyen en la movilidad, los cuales no son objeto de análisis del presente estudio.

En el Cuadro 1 se presentan los indicadores a nivel nacional de las variables de influencia, tanto del ciclo básico como diversificado del periodo 2009-2013; los cuales incluyen a todos los sectores, jornadas, planes, modalidades y áreas de ubicación de los estudiantes y establecimientos.

| Nivel | Indicador | Años | | | | | Promedio |
|---------------|-------------------------|------|------|------|------|------|----------|
| | | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | |
| Básico | Tasa bruta de cobertura | 66.7 | 70.9 | 70.2 | 69.3 | 69.3 | 69.3 |
| | Tasa neta de cobertura | 40.2 | 42.9 | 43.3 | 43.2 | 44.0 | 42.7 |
| Diversificado | Tasa bruta de cobertura | 33.4 | 36.7 | 37.9 | 38.9 | 38.1 | 37.0 |
| | Tasa neta de cobertura | 21.2 | 22.3 | 23.4 | 24.2 | 24.1 | 23.0 |
| Básico | Tasa de retención | 91.8 | 89.7 | 94.9 | 93.1 | 94.1 | 92.7 |
| | Tasa de promoción | 68.4 | 66.2 | 67.8 | 68.2 | 69.6 | 68.0 |
| Diversificado | Tasa de retención | 93.5 | 88 | 95.7 | 96.6 | 98.1 | 94.4 |
| | Tasa de promoción | 76.0 | 74.4 | 75.4 | 77.3 | 80.1 | 76.6 |
| Básico | Tasa de repitencia | 3.1 | 3 | 2.8 | 5.6 | 4.5 | 3.8 |
| | Tasa de deserción | 8.2 | 10.3 | 5.1 | 6.9 | 3.9 | 6.9 |
| Diversificado | Tasa de repitencia | 1.2 | 0.9 | 0.8 | 1.7 | 0.9 | 1.1 |
| | Tasa de deserción | 6.5 | 12 | 4.3 | 3.4 | 1.9 | 5.6 |

La “tasa bruta de cobertura” indica cuántos adolescentes, sin importar su edad, asistieron al ciclo básico, en relación a la población de 13 a 15 años del lugar. La “tasa neta de cobertura” indica cuántos adolescentes en edad escolar asistieron al ciclo básico, en relación a la población de 13 a 15 años del lugar.

Ambas tasas de cobertura se elaboraron con base en las proyecciones proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE), según los censos nacionales XI de Población y VI de Habitación 2002, con base en el censo de 1994.



Se observa que, tanto la cobertura bruta, como la neta, aumentaron en ambos ciclos; pero la cobertura bruta en el ciclo básico fue muy superior a la cobertura neta, lo cual da indicios que una proporción alta de estudiantes son mayores a las edades establecidas para el ciclo básico (de 13 a 15 años), lo cual se conoce como el fenómeno de sobre y extraedad, el cual tiene entre otras causas la repitencia y como efecto mediato la deserción.

También se observa que tanto la tasa bruta como la neta de cobertura del ciclo diversificado se redujo significativamente en relación a la del ciclo básico, lo cual evidencia baja movilidad o continuidad de estudio de los estudiantes de básico hacia diversificado. En promedio la tasa bruta de cobertura del ciclo básico del periodo fue de 69.3 % y la neta de 42.7 %, en el caso del ciclo diversificado la tasa bruta promedio fue de 37 % y la neta de 23 %.

Además, la diferencia entre la tasa bruta y neta del ciclo básico fue superior al 25 % y para el ciclo diversificado fue de casi el 15 %, diferencia que influyó en la baja movilidad entre los ciclos del nivel medio.

La "tasa de retención" nos indica el porcentaje de alumnos que permanecieron en el sistema educativo, mientras que la "tasa de aprobación" o "promoción" nos muestra el porcentaje de alumnos que fueron promovidos en relación a la cantidad de alumnos que terminaron el ciclo lectivo.

Tanto la tasa de retención, como la de promoción, incrementaron en el periodo, con excepción del año 2010, donde se

observa una ligera reducción de ambas tasas. Al comparar la tasa promedio de retención de ambos ciclos con la tasa de promoción se observan diferencias significativas.

En el ciclo básico se retuvo en promedio, en el periodo analizado, el 92.7 % de los estudiantes, pero solo el 68 % de ellos fueron promovidos al siguiente grado, la diferencia entre tasas fue de casi 25 %. Para el caso del ciclo diversificado la tasa de retención promedio fue de 94.4 % y la de promoción del 76.6 %, con una diferencia de casi el 20 %.

El ciclo diversificado superó en ambas tasas al ciclo básico, es decir, en diversificado se retiene y promueve mayor porcentaje de estudiantes. Las tasas nos indican que el sistema educativo está reteniendo en algún porcentaje a los estudiantes del nivel medio, pero algunos estudiantes no se están promoviendo al siguiente grado, lo cual tiene una implicación directa con la movilidad.

La tasa de repitencia nos indica el porcentaje de alumnos que se inscribieron el año anterior, no promovieron y repiten el año, mientras la "tasa de deserción" representa a los alumnos que no concluyeron el ciclo lectivo. A la deserción también se le denomina abandono o retirado.

En ambos ciclos se observa que la tasa de deserción o abandono superó a la de repitencia, lo cual da indicios que los estudiantes que abandonan o no aprueban el grado correspondiente retornan en menor medida a repetir el grado que abandonaron o no fueron promovidos.



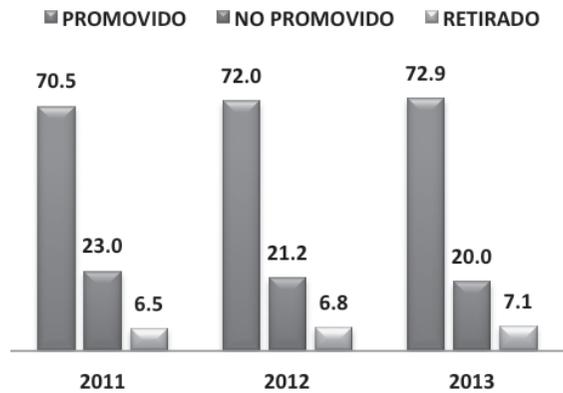
También se observa que el ciclo diversificado tiene ligeramente tasas de repitencia y deserción menores a las del ciclo básico. En promedio la tasa de repitencia del ciclo básico fue de 3.8 % y la de deserción de 6.9 %, en el caso del ciclo diversificado estas fueron de 1.1 % y 5.6 % respectivamente. Por último, se puede observar que la tasa de repitencia fue sustancialmente inferior a la tasa de no aprobación, la cual es el residuo de la tasa de retención menos la de aprobación y deserción.

Resultados finales de los estudiantes de tercer básico

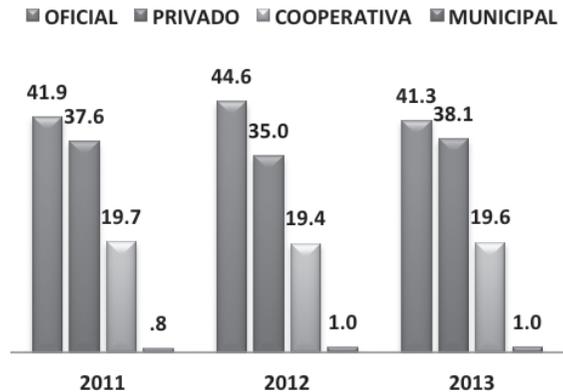
Las principales variables de análisis fueron la proporción de estudiantes de tercer básico promovidos, no promovidos y retirados de cada uno de los años analizados. Además, con el propósito de establecer la composición de promovidos, no promovidos y retirados, se construyeron tablas cruzadas con las variables de sector educativo, área de ubicación, jornada de estudio y plan de estudio.

Se identificó a los estudiantes de tercer grado básico promovidos, los cuales pueden inscribirse el siguiente año en el primer grado de diversificado. Es decir, estudiantes de tercer grado básico promovidos en el 2011, los cuales podían inscribirse en el primer grado de diversificado en el año 2012, así como los promovidos en el 2012, los cuales podían inscribirse en el 2013, así sucesivamente.

Resultados finales de tercer grado básico por tipo de establecimiento de los años 2011 al 2014. Se observa que en promedio el 72 % de los estudiantes que cursaron tercer grado básico fueron promovidos, el 21 % no fue promovido y el 7 % se retiró.

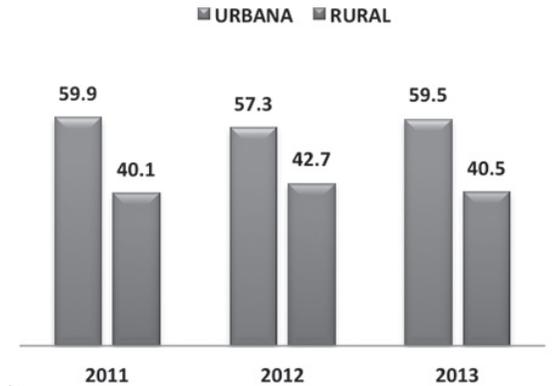


Porcentajes de los estudiantes de tercer grado básico promovidos por sector educativo de los años 2011 al 2013. Se observa que el sector oficial representa el mayor porcentaje de estudiantes promovidos, seguido del sector privado, por cooperativa y municipal.

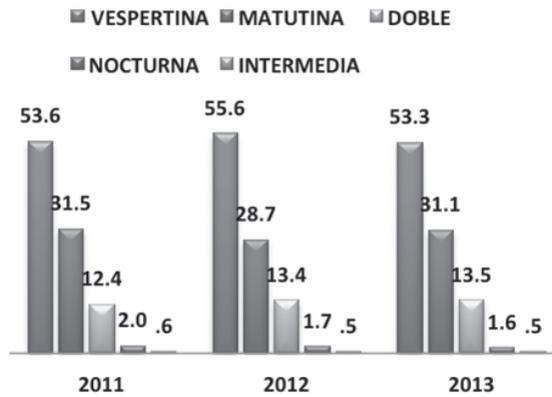




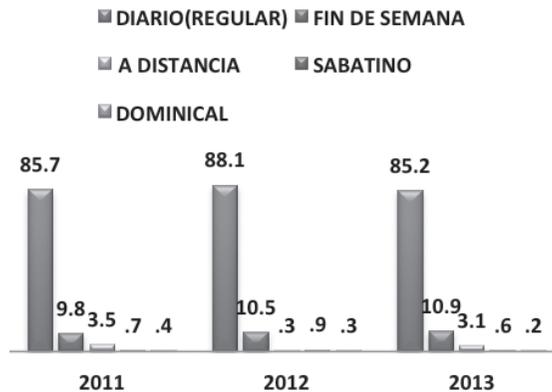
Porcentajes de los estudiantes de tercer grado básico promovidos por área de ubicación de los años 2011 al 2013. Del total de estudiantes promovidos casi el 60 % en promedio corresponden al área urbana y el restante al área rural.



Porcentajes de los estudiantes de tercer grado básico promovidos por jornada de estudio de los años 2011 al 2013. Se observa que del total de estudiantes promovidos la jornada vespertina es la más representativa, seguida de la matutina y doble.



Porcentajes de los estudiantes de tercer grado básico promovidos por plan de estudio de los años 2011 al 2013. Se observa que del total de estudiantes promovidos, el plan diario o regular es el más representativo, seguido del plan fin de semana y a distancia.

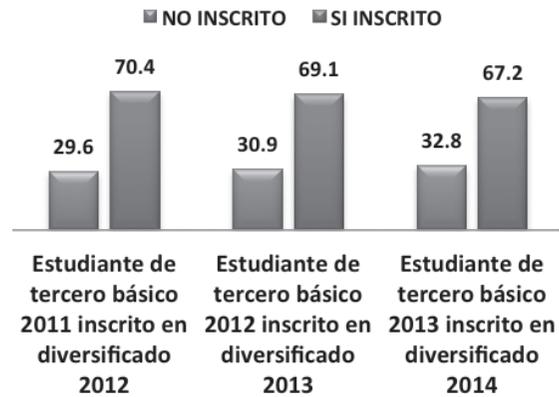




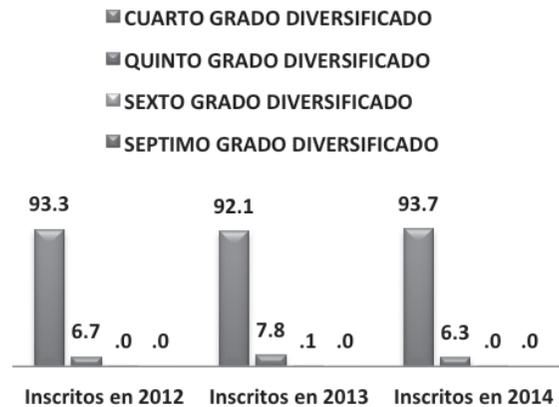
Movilidad de los estudiantes de tercero básico hacia diversificado

Luego de identificados los estudiantes de tercero básico promovidos de tercer grado básico y que podían inscribirse en el primer grado del ciclo diversificado, se ubicaron aquellos estudiantes que efectivamente se inscribieron en el siguiente grado, quienes realmente son los estudiantes que se movilaron del ciclo básico al diversificado.

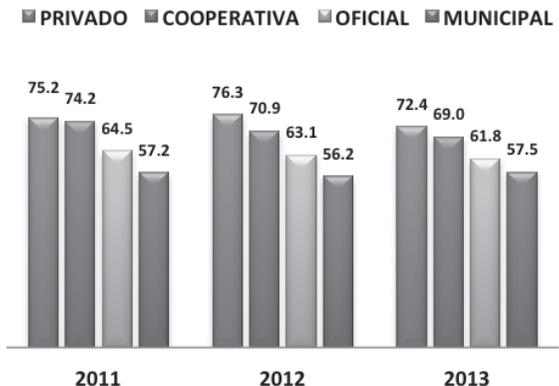
Porcentajes de los estudiantes que finalizaron y fueron promovidos de tercer grado básico y que efectivamente se inscribieron en el siguiente grado del ciclo diversificado. Se observa que el porcentaje de estudiantes promovidos al ciclo básico y que se escribieron en el ciclo diversificado disminuyó en el periodo analizado (no significativamente).



Porcentajes de los estudiantes de tercer grado promovidos (años 2011, 2012 y 2013) e inscritos en el ciclo diversificado (años 2012, 2013 y 2014) por grado donde se inscribieron. Los estudiantes que aprobaron tercero básico en el 2011 son los inscritos en diversificado en el 2012; los que aprobaron tercero básico 2012 son los inscritos en diversificado en el 2013, así sucesivamente.

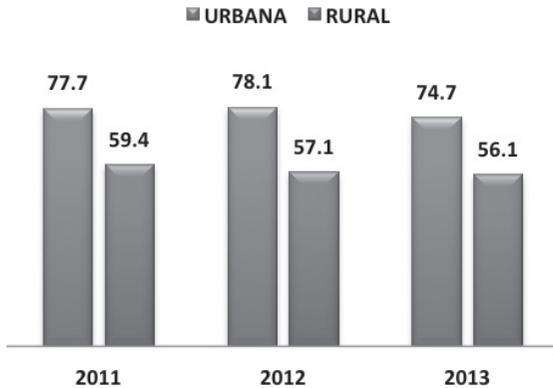


Porcentajes de los estudiantes de tercer grado promovidos e inscritos en el ciclo diversificado por sector educativo de los años 2011 al 2013. Los estudiantes del sector privado fueron los que en mayor proporción se inscribieron, seguidos de los estudiantes del sector por cooperativa y oficial, los estudiantes del sector municipal representan el menor porcentaje de inscripción en el ciclo diversificado.

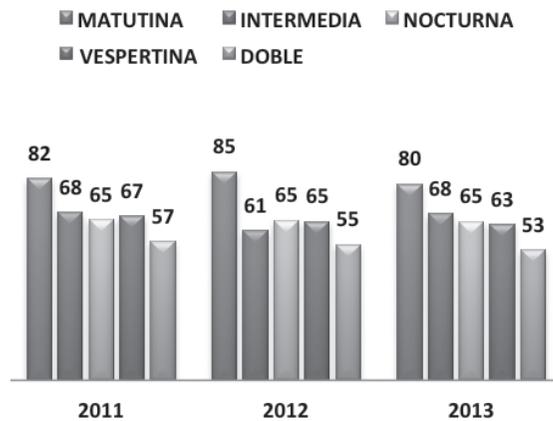




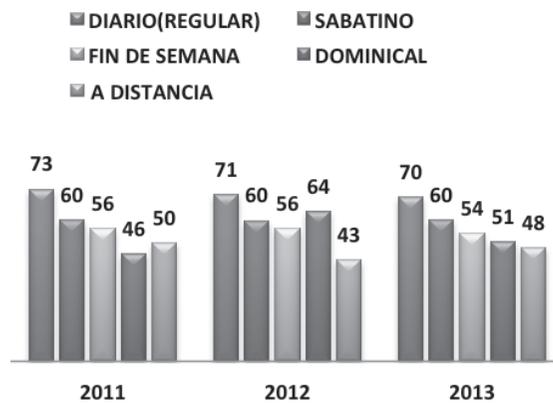
Porcentaje de los estudiantes de tercer grado promovidos e inscritos en el ciclo diversificado por área de ubicación de los años 2011 al 2013. Los estudiantes del área urbana se inscribieron en mayor porcentaje que los del área rural, además, se observa una tendencia decreciente en el porcentaje de estudiantes del área rural que se inscriben en el ciclo diversificado.



Porcentajes de los estudiantes de tercer grado promovidos e inscritos en el ciclo diversificado por jornada de estudio de los años 2011 al 2013. Se observa que los estudiantes de la jornada matutina representan el mayor porcentaje de inscripción, seguido de las jornadas intermedia, vespertina e intermedia. Por debajo de las demás jornadas se ubica la doble.



Porcentajes de los estudiantes de tercer grado promovidos e inscritos en el ciclo diversificado por plan de estudio de los años 2011 al 2013. Los estudiantes del plan diario o regular representan el mayor porcentaje de inscripción, seguidos del plan sabatino, dominical y fin de semana. Por debajo de ellos se ubica el plan a distancia.



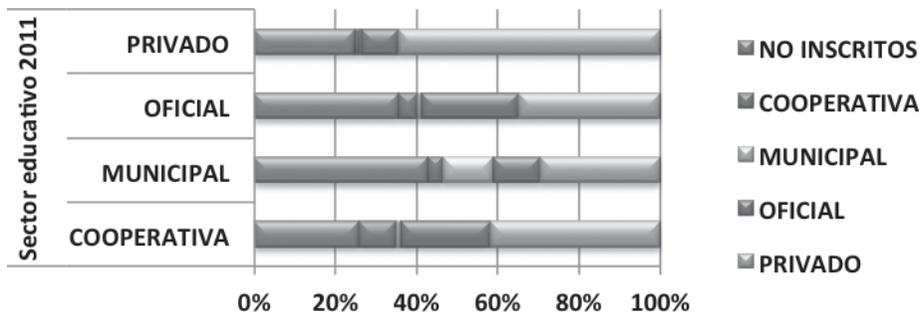


Movilidad cruzada de los estudiantes de tercer básico hacia diversificado

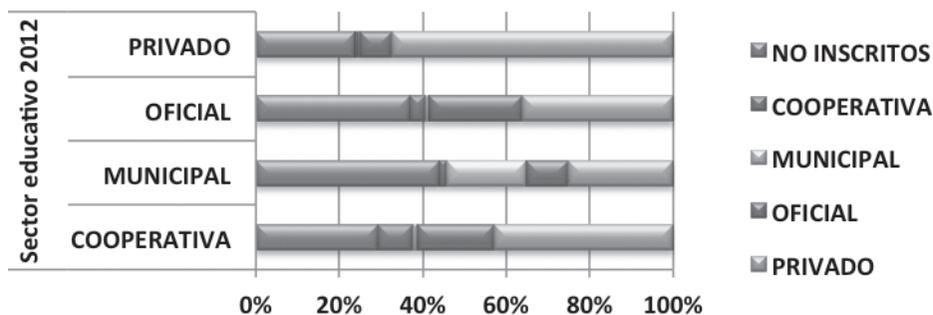
Después de establecida la proporción de estudiantes del tercer grado básico que finalizaron, promovieron y se inscribieron en el primer año del ciclo diversificado, se consideró conveniente describir el origen y destino de los estudiantes. Por ejemplo, es importante establecer el sector educativo de origen y el sector de destino, así sucesivamente con las siguientes variables: área de ubicación, jornada de estudio y plan de estudio.

Se presenta la movilidad entre sectores de los estudiantes de tercer grado básico que se promovieron y se inscribieron en el primer grado del ciclo diversificado. Se observa que indiferentemente del sector de origen se trasladan al sector privado en mayor porcentaje, luego al sector oficial, pero con diferencias significativas.

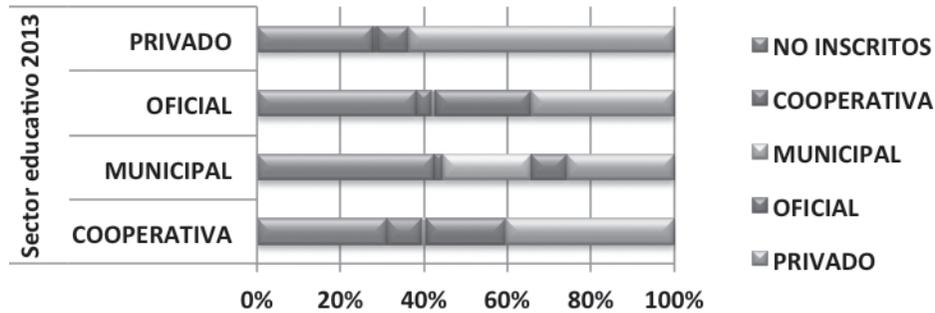
Estudiantes de tercer grado básico que se promovieron en el año 2011 y se inscribieron en el ciclo diversificado en el año 2012.



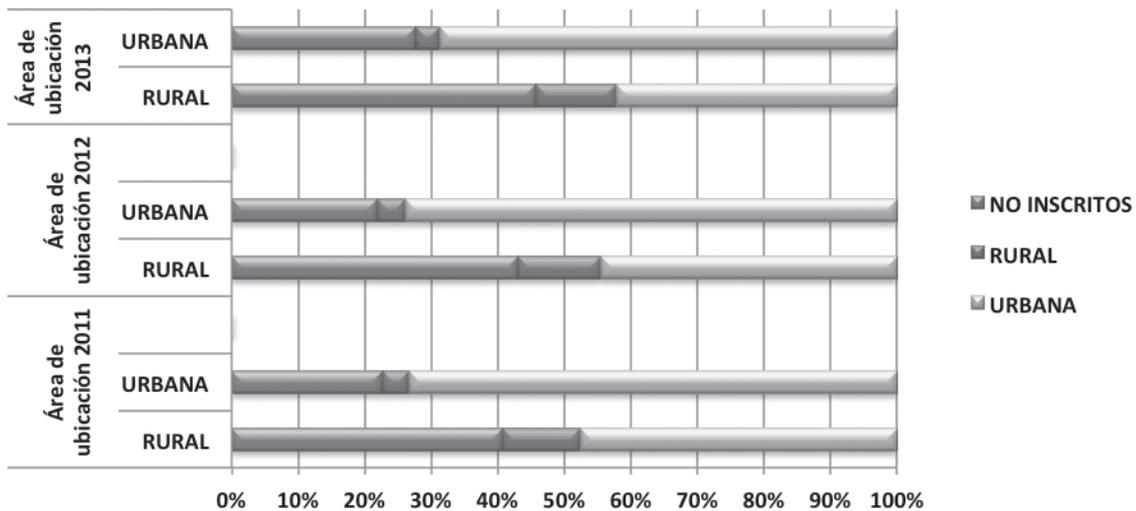
Estudiantes de tercer grado básico que se promovieron en el año 2012 y se inscribieron en el ciclo diversificado en el año 2013.



Estudiantes de tercer grado básico que se promovieron en el año 2013 y se inscribieron en el ciclo diversificado en el año 2014.

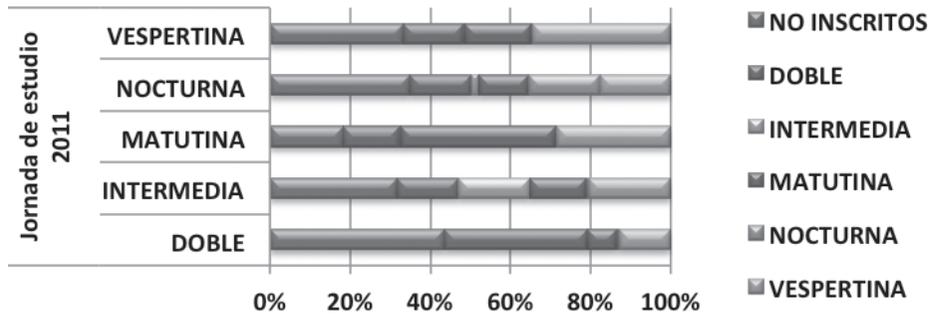


Se presenta la movilidad entre áreas de ubicación de los estudiantes de tercer grado básico que se promovieron y se inscribieron en el primer grado del ciclo diversificado. El mayor porcentaje de estudiantes promovidos de tercer grado básico, que se inscribieron en el ciclo diversificado, se realizó en establecimientos ubicados en el área urbana.

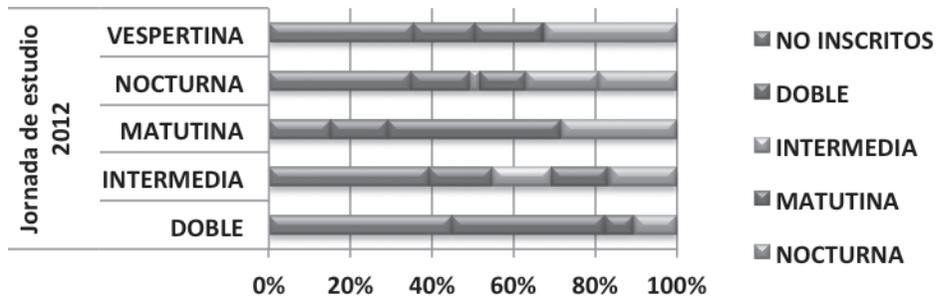


Se presenta la movilidad entre jornadas de estudio de los estudiantes de tercer grado básico que se promovieron y se inscribieron en el primer grado del ciclo diversificado. La mayoría de los estudiantes se trasladaron a la jornada vespertina, a excepción de los estudiantes que venían de la jornada matutina y doble. Buen porcentaje de ellos continuaron en las mismas jornadas.

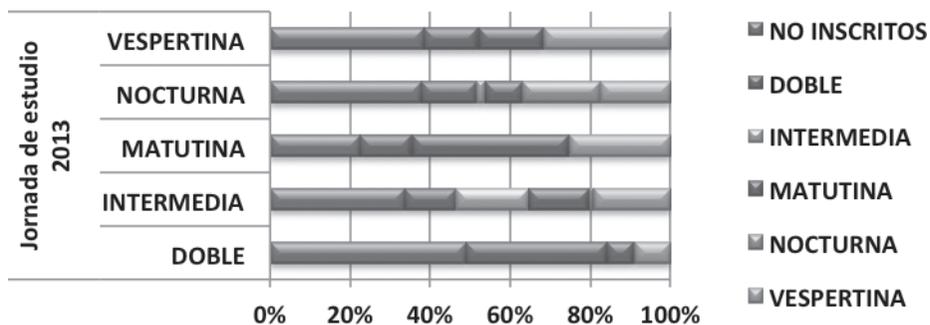
Estudiantes de tercer grado básico que se promovieron en el año 2011 y se inscribieron en el ciclo diversificado en el año 2012.



Estudiantes de tercer grado básico que se promovieron en el año 2012 y se inscribieron en el ciclo diversificado en el año 2013.

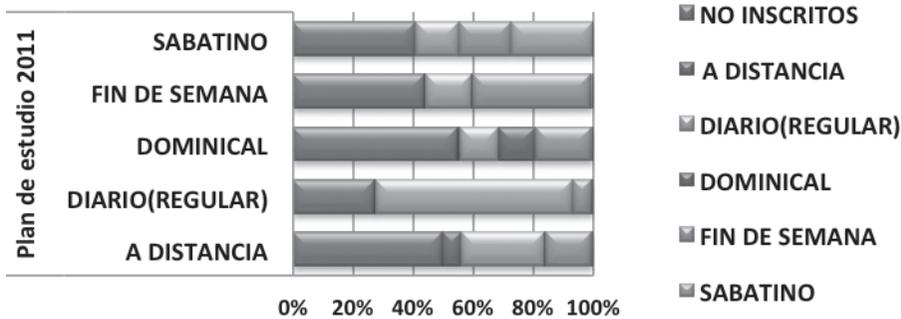


Estudiantes de tercer grado básico que se promovieron en el año 2013 y se inscribieron en el ciclo diversificado en el año 2014.

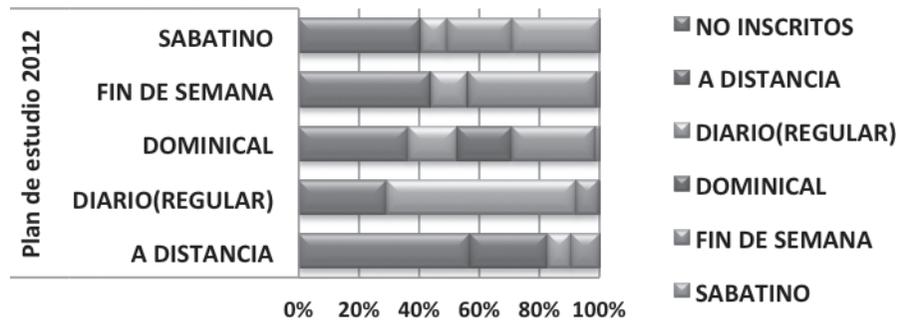


Se presenta la movilidad entre planes de estudio de los estudiantes de tercer grado básico que se promovieron y se inscribieron en el primer grado del ciclo diversificado. La mayoría de los estudiantes se trasladaron al plan diario o regular, seguido del plan fin de semana. En menor proporción se trasladaron al plan a distancia.

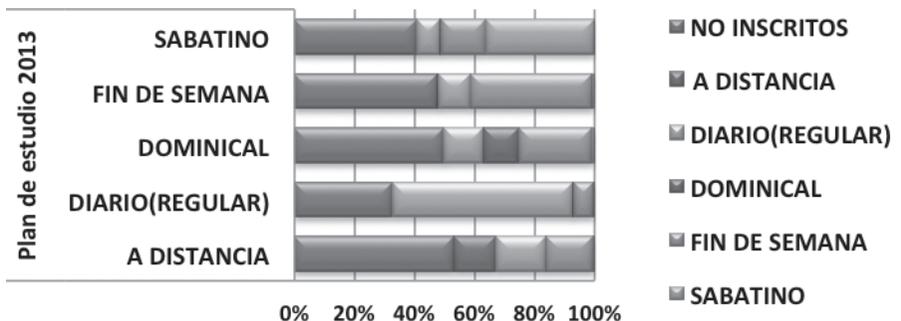
Estudiantes de tercer grado básico que promovieron en el año 2011 y se inscribieron en el ciclo diversificado en el año 2012.



Estudiantes de tercer grado básico que se promovieron en el año 2012 y se inscribieron en el ciclo diversificado en el año 2013.



Estudiantes de tercer grado básico que se promovieron en el año 2013 y se inscribieron en el ciclo diversificado en el año 2014.



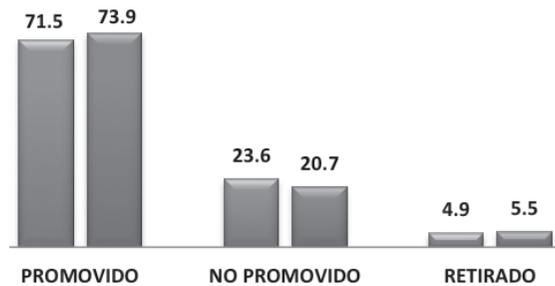


Resultados finales de los estudiantes de tercero básico inscritos en diversificado

Luego de identificados los estudiantes de tercero básico promovidos e inscritos en el ciclo diversificado, se presentan los resultados finales obtenidos por ellos en su primer grado del ciclo diversificado; es decir, estudiantes promovidos de tercer grado básico del 2011 que se inscribieron en cuarto grado diversificado en el 2012, así sucesivamente.

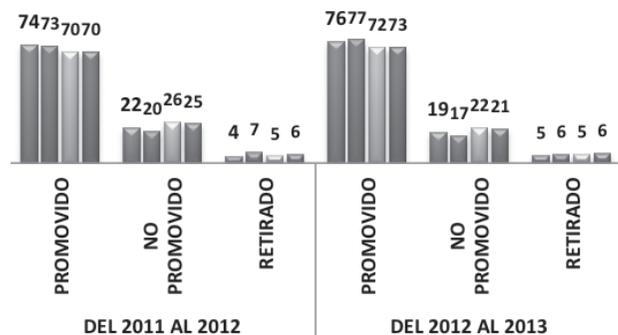
Resultados finales de los estudiantes de tercer grado básico que se promovieron y se inscribieron en el primer grado del ciclo diversificado.

■ Resultados de los estudiantes de tercero básico 2011 en diversificado 2012
 ■ Resultados de los estudiantes de tercero básico 2012 en diversificado 2013



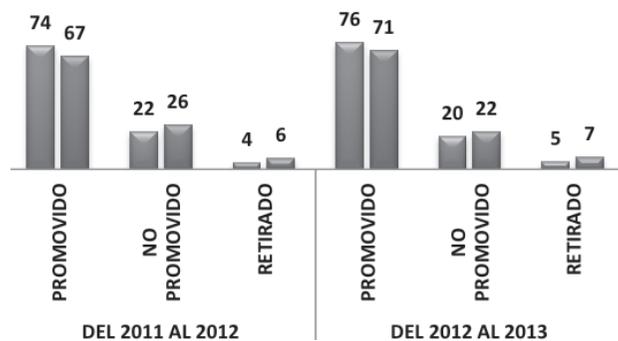
Resultados finales de los estudiantes de tercer grado básico que se promovieron y se inscribieron en el primer grado del ciclo diversificado por sector educativo de los años 2011 y 2012 a los años 2012 y 2013.

■ PRIVADO ■ MUNICIPAL ■ COOPERATIVA ■ OFICIAL



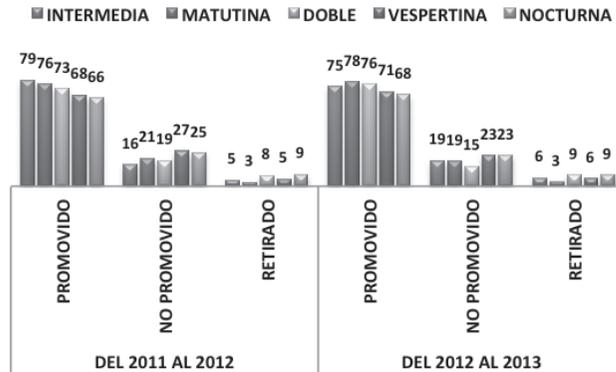
Resultados finales de los estudiantes de tercer grado básico que se promovieron y se inscribieron en el primer grado del ciclo diversificado por área de ubicación de los años 2012 al 2013.

■ URBANA ■ RURAL

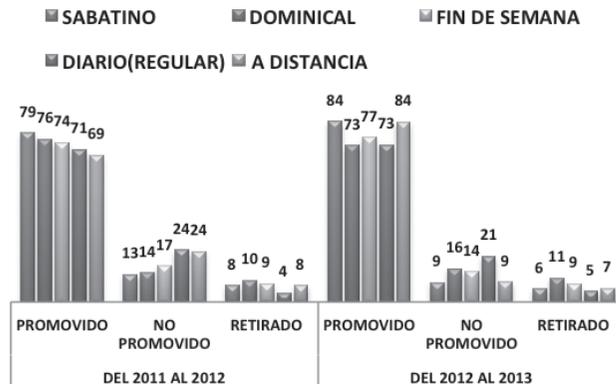




Resultados finales de los estudiantes de tercer grado básico que se promovieron y se inscribieron en el primer grado del ciclo diversificado por jornada de estudio de los años 2012 al 2013.



Resultados finales de los estudiantes de tercer grado básico que se promovieron y se inscribieron en el primer grado del ciclo diversificado por plan de estudio de los años 2012 al 2013.



Discusión final

Dentro de los principales hallazgos figura que en promedio el 70 % de los estudiantes de tercero básico fueron promovidos de grado; del total de los estudiantes promovidos de tercero básico en promedio el 70 % se inscribió en el cuarto grado del ciclo diversificado, lo cual equivale al 49 % del total de los estudiantes promovidos de tercero básico del año anterior; por último, del total de los estudiantes inscritos en diversificado por primera vez, en promedio el 70 % aprobó el grado, lo cual equivale al 35 % del total de estudiantes promovidos de tercero básico del año anterior; estos últimos estudiantes son los que pueden inscribirse en el siguiente año lectivo, el porcentaje de ellos que efectivamente se inscriban son la movilidad dentro del ciclo diversificado.

En relación a los resultados finales de los estudiantes de tercero básico, más del 40 % de los estudiantes promovidos fueron del sector oficial; además, casi 60 % de los estudiantes promovidos pertenecían al área urbana; asimismo, casi el 55 % de los estudiantes eran de la jornada vespertina; finalmente, casi el 90 % de los estudiantes promovidos correspondían al plan diario.



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Por su parte, de los estudiantes de tercero básico promovidos y que efectivamente se inscribieron en cuarto grado del ciclo diversificado, más del 70 % inscritos estaban en el sector privado; además, casi el 80 % pertenecían al área urbana; asimismo, más del 80 % eran de la jornada matutina; por último, más del 70 % de los estudiantes inscritos eran del plan diario.

Finalmente, los últimos resultados de los estudiantes de tercero básico que se promovieron y se inscribieron por primera vez al ciclo diversificado, casi el 75 % eran del sector privado; además, el 75 % pertenecían al área urbana; asimismo, más del 75 % eran de la jornada matutina e intermedia; y más del 80 % de los estudiantes que se promovieron eran del plan sabatino y a distancia.

Por lo anterior se concluye que, en relación al sector educativo, es en el sector oficial donde más se promueven estudiantes de tercero básico, pero son los del sector privado quienes más se inscriben al cuarto grado diversificado, siendo estos los más promovidos al cuarto grado. Además, en relación al área de ubicación, son los estudiantes del área urbana a quienes más se promueve, siendo estos los que más se inscriben y a los que más se promueve al cuarto año del ciclo diversificado.

En relación a la jornada de estudio, es en la jornada matutina donde más se promueven estudiantes y son de esta misma jornada los que más se inscriben y de donde más se promueven el cuarto año del ciclo diversificado. Finalmente, en relación al plan de estudio, es del plan diario donde más se promueven estudiantes y son de este mismo plan los que más se inscriben, aunque son los estudiantes del plan sabatino y a distancia los que más promueven al siguiente ciclo.

Referencias

Bolaños, V., Cruz, A. y Santos, J. (2014). *Informe de los resultados de la evaluación de graduandos 2013*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Mineduc.

Bolaños, V. y Santos, J. (2013). *Informe de los resultados de la evaluación de graduandos 2012*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Mineduc.

_____. (2013). *Reporte de los resultados de la evaluación de graduandos 2011*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Mineduc.

Mineduc. (2007). *Estrategia de transformación del ciclo básico del nivel medio*. Guatemala.

_____. (2003). *Marco General de la Transformación Curricular y Currículum Básico*. Guatemala.



Subdirección de Estadística e Información Educativa. (2013). *Anuario Estadístico de la Educación 2013*. Guatemala: Dirección de Planificación, Mineduc.

_____. (2012). *Anuario Estadístico de la Educación 2012*. Guatemala: Dirección de Planificación, Mineduc.

_____. (2011). *Anuario Estadístico de la Educación 2011*. Guatemala: Dirección de Planificación, Mineduc.

Resumen Informe final: “Necesidades de formación de los jóvenes de occidente de Guatemala”

Mgtr. Aimée Rodríguez,
Flacso Guatemala
Guatemala, mayo 2016

La base de este documento fue elaborado bajo la Orden de Trabajo No. EDH-I-05-05-00033 de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G), con Juárez y Asociados: proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula, y en apoyo al Convenio de donación de objetivo estratégico No. 520-0436.7, “Inversión Social: personas más sanas y con mejor nivel de educación”.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.

Introducción

Este documento presenta el informe del estudio “Necesidades de formación de los jóvenes de occidente de Guatemala”. El mismo fue realizado por Usaid/Reforma Educativa en el Aula en conjunto con el Área de estudios sobre educación de Flacso Guatemala. Dicho estudio, tiene como objetivo central identificar las necesidades de formación de los jóvenes en el occidente de Guatemala: Totonicapán, San Marcos y Quiché, y su vinculación con los motores de desarrollo del país, áreas de crecimiento económico del departamento, además de áreas potenciales de la región que no son atendidas en el sector formal, como insumo para la transformación del nivel medio en Guatemala. Esta investigación se realizó como base para el desarrollo de una propuesta de formación para estudiantes del nivel medio del occidente del país, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los jóvenes de dicha región.

La educación es un derecho humano fundamental de carácter colectivo, por lo cual el Estado, como garante institucional de los derechos, es el responsable de su realización. Para cumplir con este derecho, la educación debe estar al servicio de la dignificación de la vida y de las personas y promover el único desarrollo aceptable: aquel que tenga como fin la realización de todos los derechos humanos (Sverdlick y Croso, 2010, p. 7).



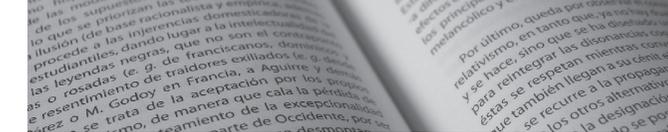
Cabe mencionar que el Ministerio de Educación de Guatemala ha realizado esfuerzos para incrementar la cobertura educativa en todos los niveles, incluyendo el nivel medio. Sin embargo, tanto la cobertura como la calidad educativa en este nivel siguen siendo retos importantes a nivel nacional.

De acuerdo con el Informe de Desarrollo Humano del año 2012 “el acceso de las y los jóvenes a la educación resulta insuficiente para contar con una alta formación para la vida, para el trabajo digno y para romper con la transmisión intergeneracional de la pobreza. El ingreso tardío, la repitencia, la sobre edad, la no aprobación y la no promoción inciden en el abandono y en pobres resultados de aprendizaje” (PNUD, 2012, p. 85). Las oportunidades de aprendizaje repercuten en las opciones laborales y calidad de vida de los y las jóvenes; manifestándose mayor exclusión laboral en mujeres, sectores rurales y pueblos indígenas.

Dentro de este marco, USAID/Reforma Educativa en el Aula está apoyando al Mineduc en diversas acciones de transformación del nivel medio que incluye: a) La reorganización de carreras del ciclo diversificado; procurando que el Mineduc establezca acciones que les permita a los egresados de secundaria incorporarse con éxito a los niveles educativos superiores y/o a la vida productiva. b) El desarrollo de las competencias básicas para la vida necesarias para ejercer una ciudadanía responsable. c) Implementar acciones para que los jóvenes que por diversas circunstancias están fuera del sistema educativo formal, puedan reinsertarse al mismo; para lo cual la educación formal tiene que tener alicientes, considerando que muchos ya generan ingresos y otros están en grave riesgo social.

Considerando lo anterior, Usaid/Reforma Educativa en el Aula en conjunto con el Área de estudios sobre Educación de Flacso Guatemala, realizaron el presente estudio en los departamentos de San Marcos, Quiché y Totonicapán. Para lo cual se utilizó una metodología mixta (cualitativo y cuantitativo) y se realizó en cuatro fases: La primera, una revisión documental partiendo de fuentes secundarias que permitió la construcción del enfoque teórico y la contextualización; la segunda, de trabajo de campo, que consistió en la recolección de información, realizándose entrevistas a profundidad a autoridades educativas, representantes de los motores de desarrollo, cuestionario auto aplicables a estudiantes del ciclo básico y diversificado y entrevistas semiestructuradas a jóvenes que han salido del sistema educativo; la tercera, consistió en el vaciado, sistematización y análisis de la información recopilada; y la cuarta, la creación de una propuesta basada en los resultados de la investigación, que permita transformar ciertas condiciones actuales en los establecimientos públicos del nivel medio y así, favorecer a que los jóvenes egresados del sistema educativo puedan insertarse al mercado laboral.

El informe está organizado en dos partes, una primera que describe el contexto estudiantil y económico de los departamentos estudiados, y una segunda, que expone los hallazgos significativos del estudio. Esta última consta de tres capítulos, uno que aborda las percepciones de los y las jóvenes respecto al sistema educativo en el que



han estudiado. Un segundo capítulo que se enfoca en la relación existente entre las competencias que se están formando en los jóvenes a través del sistema educativo y su relación con el mercado laboral, para determinar si la oferta educativa responde a la demanda de los empleadores, así como determinar si las expectativas laborales que los jóvenes, tienen con relación a los motores de desarrollo de cada departamento. Por último, el capítulo final discurre sobre la situación de los y las jóvenes que han desertado del nivel medio, que permite determinar las razones por las cuales no han continuado con sus estudios, así como visualizar las expectativas que tienen para su futuro y las posibilidades de vincularlos y vincularlas nuevamente al sistema educativo.

Metodología

Objetivo general

Identificar las necesidades de formación de los jóvenes en el occidente de Guatemala: Totonicapán, San Marcos y Quiché, y su vinculación con los motores de desarrollo del país, áreas de crecimiento económico del departamento, además de áreas potenciales de la región que no son atendidas en el sector formal, como insumo para la transformación del nivel medio en Guatemala.

Diseño

Para la detección de intereses, necesidades y expectativas de los jóvenes se opta por un proceso de investigación mixto (cuantitativo y cualitativo), generando así una complementación interpretativa de la información recolectada. Además, en el proceso de recolección de datos se tomaron en cuenta a diferentes actores clave: estudiantes del ciclo básico y diversificado, autoridades educativas, jóvenes que no han continuado sus estudios y empleadores de distintos sectores económicos.

Muestra

Se tomó como universo de estudio a la población escolarizada en el nivel medio (ciclo básico y ciclo diversificado) de los diversos tipos de centros educativos (los oficiales, por cooperativa y municipales) de los departamentos de San Marcos, Totonicapán y Quiché. Con base en estos criterios la muestra tiene cuatro estratificaciones:

- a. Por departamento
- b. Por ciclo de formación: básico y diversificado
- c. Por tipo de establecimiento
- d. Por municipios que ofertan solo el ciclo básico y municipios que ofertan tanto del ciclo básico como diversificado.



Procedimientos y cálculos de la muestra

1. **Primera estratificación:** la primera estratificación corresponde al cálculo de cuestionarios por departamento, para ello se acude a la proporción que tiene el número de estudiantes de cada departamento con respecto al universo.
2. **Segunda estratificación:** esta segunda estratificación se refiere al número de cuestionarios que se aplica en el ciclo básico y en el ciclo diversificado. Para ello también se acude a la proporción.
3. **Tercera estratificación:** esta estratificación se realiza por municipios, se observa que la proporción de municipios de cada departamento cuenta con servicio educativo en el ciclo básico y qué porcentaje tiene los dos ciclos (básico y diversificado).
4. **Cuarta estratificación:** una vez definido el número de cuestionarios que se deben aplicar por departamento, por ciclo de formación y luego por municipios únicamente del ciclo básico y municipios con los dos ciclos (básico y diversificado). Se procede a calcular el número de cuestionarios por tipo de establecimiento: a. Establecimientos oficiales b. Establecimientos por cooperativa c. Establecimientos municipales. El criterio ha sido de nuevo la proporción que tienen cada tipo de establecimiento en cada departamento, para definir la misma proporción en la muestra.

El número de estudiantes que respondieron el cuestionario fue de 542 de los cuales 177 corresponde a Quiché (126 básico y 44 diversificado), 94 a Totonicapán (69 de básico y 11 de diversificado) y 271 en San Marcos (186 de básico y 81 de diversificado). Además, se realizaron 3 entrevistas a los directores departamentales de educación, 18 entrevistas a gerentes, representantes, asistentes operativos y jefes de distintos sectores (económicos, servicios, financieros, industrial), de cada lugar y 25 entrevistas a jóvenes que no continuaron en el sistema educativo.

Contexto nacional

Guatemala es un país de desigualdades sociales, especialmente en regiones donde los flagelos socioeconómicos son más duros. El contexto actual requiere que se fortalezcan las capacidades de la población para generar desde ellos mismos fuentes de desarrollo, productividad y crecimiento. Según el informe anual 2012, "Política de desarrollo social y población", el 51% de la población vive en situación de pobreza general y un 15.2% vive en situación de pobreza extrema. La pobreza es un problema de carácter estructural que afecta a más de la mitad de los guatemaltecos y que impide alcanzar un desarrollo integral. A la vez, un 51% de la población habita en el área rural y un 49% en el área urbana y un 48.8% de la población son hombres y un 51.2% son mujeres y el 41% es población indígena. Es importante resaltar que la inequidad en el acceso a los recursos y oportunidades, el racismo y la discriminación son factores que impiden la inclusión social y la igualdad de oportunidades.



Para alcanzar oportunidades equitativas es importante garantizar el acceso de la población a una vida digna, generando condiciones que satisfagan las necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud y educación, pero, además, de crecimiento personal, social y económico.

Situación educativa

En los últimos años, el sistema educativo de Guatemala ha realizado esfuerzos en la implementación de programas y procesos que consoliden políticas de cobertura, eficiencia, equidad y calidad.

En cuestión de cobertura, en la última década, el país ha observado aumento en la tasa de escolarización en todos los niveles educativos. Los mejores logros de cobertura escolar a nivel nacional se registran en la primaria con 95%, sin embargo, para preprimaria es de un 54%, en básico de 42% y en diversificado de 22%.

Según el plan de implementación estratégica de educación 2012-2016, los resultados del Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa (SINEIE), reflejan la dificultad de comprensión lectora, atribuida a que muchos no reciben la educación inicial en su idioma materno. Propiciando así la repitencia y deserción, a la vez de que se obstaculiza el objetivo de completar su educación, además, las escuelas rurales distantes que funcionan con recursos humanos y materiales limitados no pueden desarrollar un adecuado proceso de lectoescritura. Lo anterior manifiesta que deben implementarse mejoras de

calidad en el sistema educativo, para que se les permita a los guatemaltecos adquirir las competencias básicas para la vida y el mundo laboral.

Contexto departamental

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida y Población Joven (Encovi Juvenil, 2011, p. 13), se estima que el total de la población guatemalteca es de 14,636,487 habitantes. La población joven, de 13 a 29 años de edad, representa el 33% del total (4,846,141 personas jóvenes); de ellos, el 40% son indígenas (1,938,456 personas) y el 60% no indígenas (2,907,485 personas). Además, se estima que del total de la población joven el 49.5% vive en el área rural (2,398,840 personas), el 24% son analfabetos (1,163,074 personas), el 14.52% vive en condiciones de pobreza extrema (703,660 personas), sin acceso a los servicios básicos que presta el Estado y sin la posibilidad de acceder a fuentes de ingresos que mejoren sus condiciones de vida.

Según el informe anual 2012 Política de desarrollo social y población de Segeplan, anualmente 200 mil jóvenes demandan acceso al mercado laboral, pero solo 20 mil acceden al trabajo decente; 168,368 se encuentra sin trabajo, y los que están, en su mayoría lo hacen dentro del trabajo informal y debido a la falta de educación, al desempleo generalizado, la falta de oportunidades, recursos económicos y satisfacción de necesidades básicas, los y las jóvenes se ven obligados a buscar condiciones irregulares de trabajo, dentro o fuera de sus lugares de origen e incluso de la legalidad.



Caracterización de la juventud

En Totonicapán, el 97% de los jóvenes se consideran indígenas y un 52% son mujeres. De la población total de jóvenes un 68% son alfabetos, pero únicamente un 47% está inscrito dentro del sistema educativo. En Quiché la situación no varía mucho, un 44% de su población joven se encuentra matriculada pero tan solo el 58% es alfabeto. En San Marcos, que cuenta con mayor densidad poblacional, únicamente un 30% de sus jóvenes se consideran indígenas, un 72% es alfabeto, pero solamente un 54% está dentro del sistema educativo. La tabla siguiente detalla los datos mencionados.

Cuadro 1. Población juvenil del occidente, por departamento

| Departamento | No. de jóvenes | Hombres % | Mujeres % | Indígenas % | Matriculados % |
|--------------------|----------------|-----------|-----------|-------------|----------------|
| Totonicapán | 156,482 | 48 | 52 | 97 | 47 |
| San Marcos | 338,383 | 50 | 50 | 30 | 54 |
| Quiché | 316,434 | 48 | 52 | 89 | 44 |

Fuente: elaboración propia con base en información de la Encovil Juvenil 2011, p. 11

En cuanto a la situación económica de los jóvenes, en el departamento de Totonicapán, un 76.15% de sus jóvenes son pobres, de ellos un 24.74% están dentro de la pobreza extrema. En el departamento de Quiché, un 66.47% son pobres, de ellos un 16.15% viven en situación de pobreza extrema y únicamente un 33.53% es población no pobre. Los y las jóvenes de San Marcos son en un 65.08% pobres, mientras que solamente un 34.92% es no pobre, de ellos, un 15.15% viven en pobreza extrema.

Cuadro 2. Situación económica de los jóvenes de occidente, por departamento

| Departamento | Pobreza extrema | Pobreza no extrema | Total población pobre | Total población no pobre |
|--------------------|-----------------|--------------------|-----------------------|--------------------------|
| Totonicapán | 24.74 | 51.41 | 76.15 | 23.85 |
| San Marcos | 15.15 | 49.93 | 65.08 | 34.92 |
| Quiché | 16.15 | 50.32 | 66.47 | 33.53 |

Fuente: elaboración propia con base en información de la Encovi Juvenil 2011, p. 14

Por la forma en que se encuentra distribuida la población guatemalteca, se puede deducir que se cuenta con el potencial del "bono demográfico", lo que significa que existe una proporción mayor de población en edad productiva que es capaz de responder a la demanda laboral, la cual se puede considerar como una ventana de oportunidades.



Sin embargo, en la medida que el aparato productivo no evoluciona, los jóvenes no son atendidos adecuadamente, lo que se evidencia en las escasas oportunidades, además, esta situación los obliga, con frecuencia, a desempeñarse en trabajos precarios y exponerse a condiciones donde no se respetan sus derechos laborales.

Oferta educativa en los departamentos

La oferta educativa a nivel diversificado ofrece carreras de bachillerato, peritos y secretariados, dada la escasez de cobertura en el área rural y la limitada oferta gratuita del sector público, los jóvenes de hogares pobres tienen pocas opciones o se deben enfrentar a la decisión de elegir una carrera sin contar con una oferta cercana o información al respecto.

En cuanto a la oferta educativa de nivel superior es bastante limitada en los tres departamentos, en su mayoría, las carreras se enfocan en educación, con distintos profesorados y la licenciatura en pedagogía, al mismo tiempo, carreras como derecho, trabajo social y administración de empresas.

En cuanto a otras oportunidades educativas diferentes a las que ofrece el sistema educativo formal, el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (Intecap), cuenta con sedes pequeñas que centran la formación en cursos o carreras cortas, enfocadas en la mecánica, la operación y reparación de computadoras, idioma inglés, repostería y cocina. El Intecap, además, posee cursos abiertos y atención a empresas, en donde se centran en la formación específica de grupos de más de 15 personas en temas de agricultura, administración de empresas y cocina internacional. Es importante mencionar que uno de los factores por los que los jóvenes no saben si desean continuar estudiando es por la carencia de información sobre carreras a nivel técnico o superior, mientras que las universidades en Quiché, San Marcos y Totonicapán brindan información en páginas web o redes sociales, el Intecap no posee sitio web de las sedes en estos tres departamentos.

Además la Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX) ofrece diferentes programas en los departamentos, tales como los Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo (NUFED) que son Centros Nacionales del Ciclo de Educación Básica del Nivel Medio que desarrollan el proceso educativo aplicando la pedagogía de la alternancia, Programas de Educación para Adultos por Correspondencia, que ofrece servicios de educación primaria dirigida a jóvenes y adultos de 13 años en adelante en exclusión o desatendidos por el subsistema escolar y los Centros Municipales de Formación Humana 10 (Cemucaf) que se encarga de la formación ocupacional e inserción laboral en distintas áreas. A continuación se puede encontrar un cuadro que detallan las carreras a nivel diversificado y universitario que se ofrecen en estos lugares:



Cuadro 3. Oferta educativa

| Departamento | Diversificado | Universidades | Carreras universitarias |
|--------------------|--|--|---|
| Totonicapán | Docencia Perito Secretariado Bachillerato | San Carlos de Guatemala Panamericana Mariano Gálvez | Carreras del ámbito educativo Ciencias Jurídicas y Sociales Contaduría Pública Ingeniería en Sistemas Trabajo Social |
| San Marcos | Docencia Perito Secretariado Bachillerato | San Carlos de Guatemala Panamericana Mariano Gálvez Rural | Carreras del ámbito educativo Ciencias Jurídicas y Sociales Contaduría Pública Ingeniería en Sistemas Trabajo Social Agronomía Administración de Empresas Psicología Enfermería |
| Quiché | Docencia Perito Secretariado Bachillerato | San Carlos de Guatemala Panamericana Mariano Gálvez Rafael Landívar | Ciencias Jurídicas y Sociales Contaduría Pública Ingeniería en Sistemas Trabajo Social Agronomía Administración de Empresas Psicología Ciencias Económicas |

Fuente: elaboración propia con base en datos recopilados en trabajo de campo, Flasco 2013

Motores de desarrollo y actividades productivas

Se comprende como motor de desarrollo a todas aquellas actividades que generan desarrollo económico en el país, es decir; a toda actividad destinada a producir movimientos económicos que destinan una evolución progresiva hacia mejores niveles de vida. Los motores de desarrollo se centran en sectores económicos que dividen las actividades productivas, en este caso, de cada uno de los departamentos del estudio. En términos generales, la concentración de las actividades productivas en Totonicapán, Quiché y San Marcos, se encuentran en los sectores primario y terciario, con la agricultura y la prestación y comercialización de bienes y servicios; actividades que poseen mayor posibilidad de dinamizar las economías (USAID, 2009).

Se debe tomar en cuenta, que no todos los motores de desarrollo de los departamentos poseen actividades productivas, de las cuales la población pueda beneficiarse, sino que, en muchos casos, simplemente no han sido utilizadas, un gran ejemplo es el sector turismo, forestal e industrial.

En los siguientes cuadros, se pueden observar cómo están distribuidas las actividades económicas por sector económico y por departamento.

Cuadro 4. Sectores productivos Totonicapán

| | Sector primario | Sector secundario | Sector terciario |
|-------------|--|---|---|
| Totonicapán | Sector agrícola: Agricultura de subsistencia, granos básicos, hortalizas y frutas. | Sector Industrial: Producción de ropa, ponchos de lana, agroindustria de lácteos y conserva de frutas, bloqueras y tejeduría, especialmente cortes típicos, güipiles, fajas, servilletas, manteles, perrajes, blusas bordadas y zapatos y cerámica variada. | Sector comercial: Venta al por menos de productos agrícolas Sector financiero: Bancos y cooperativas |

Fuente: elaboración propia, con base en la información que aparece en los planes de desarrollo departamental elaborados por Segeplan.

Cuadro 5. Sectores productivos Quiché

| | Sector primario | Sector secundario | Sector terciario |
|--------|---|---|--|
| Quiché | Sector agrícola: Agricultura de subsistencia, granos básicos, hortalizas y frutas. Niveles bajos de exportación de café, cardamomo, hortalizas, tomate, arveja china, ejote, chile pimiento, etc. | Sector Industrial: Producción sombreros y cortes típicos. | Sector comercial: Venta al por menor de productos agrícolas. Pequeñas y medias empresas. Sector turismo: artesanías Sector financiero: Bancos y cooperativas |

Fuente: elaboración propia, con base en la información que aparece en los planes de desarrollo departamental elaborados por Segeplan.



Cuadro 6. Sectores productivos San Marcos

| | Sector primario | Sector secundario | Sector terciario |
|-------------------|--|---|--|
| San Marcos | <p>Sector agrícola: Agricultura de subsistencia, granos básicos, hortalizas y frutas.</p> <p>Exportación de café, banano, plátano, aceite (palma africana), hule y tabaco.</p> <p>Ganadería.</p> | <p>Sector industrial: muebles, tejidos, ponchos, suéteres y cerámica.</p> | <p>Sector comercial: Venta al por meno de productos agrícolas. Pequeñas y medias empresas, como librerías, almacenes, boutiques, farmacias, zapaterías, otros.</p> <p>Sector de transporte.</p> <p>Sector finaciero: Bancos y cooperativas</p> |

Fuente: elaboración propia, con base en la información que aparece en los planes de desarrollo departamental elaborados por Segeplan.

Resultados principales

Dificultades de ingreso al nivel medio

Para algunos jóvenes que cursan el nivel medio es difícil continuar con sus estudios, así lo señalan 3 de cada 10 jóvenes del ciclo básico y 4 de cada 10 en el ciclo diversificado. Los jóvenes que cursan el ciclo básico y el diversificado, tienen la percepción de que es más difícil para los hombres ingresar a ambos ciclos y continuar con sus estudios. Esta percepción puede deberse a que los jóvenes han observado una mayoría de mujeres en las aulas, porque tanto en Tonicapán como en Quiché la mayoría de jóvenes son de sexo femenino, aspecto que puede tener alguna influencia en las percepciones de los estudiantes en lo que respecta al ingreso y permanencia de los hombres en el sistema educativo.

Al analizar los departamentos en los que más resaltan tener dificultades para su ingreso, en el ciclo básico, destaca el departamento del Quiché, seguido de San Marcos y por ultimo Tonicapán. En el caso del primero, los municipios más afectados son Ixcán y San Pedro Jocopilas. En el ciclo diversificado, por el contrario, es el departamento de San Marcos el más mencionado, con un 20.2%, seguido de Quiché. La identidad étnica también influye en las dificultades de ingreso, siendo los jóvenes indígenas, en el caso del ciclo básico, los que mayormente muestran dificultades de ingreso, que los no indígenas. Por el contrario, en el ciclo diversificado, los jóvenes no indígenas son los que



presentan mayores dificultades y ascienden a un 20.9%. Las responsabilidades dificultan que los jóvenes continúen sus estudios; en ambos ciclos, los que se encuentran “Unidos” son quienes principalmente señalan esta situación.

Las razones por las cuales los jóvenes consideran que les es difícil continuar con sus estudios son variadas, y en ambos niveles, mayoritariamente, se dan por la falta de recursos económicos y la necesidad de trabajar, respuestas que son brindadas mayoritariamente por hombres, del área rural. Esto también es reflejado en las entrevistas realizadas en las direcciones departamentales, en donde se afirma que la falta de recursos económicos trunca la continuidad en los estudios de los jóvenes, tal y como lo afirman en Quiché y Totonicapán:

“Los factores socioeconómicos les truncan la idea y les trunca el futuro, no tenemos una diversidad de carreras como para decir “esto me gusta, esto no me gusta” o “esto quiero, esto no quiero”, o sea no hay ese tipo de oferta como para decir, “bueno una mi beca me caería bien” o algún tipo de ayuda económica, no tenemos ese tipo de prospecto” (Director Departamental de Educación de Quiché).

“Sus intereses son seguir estudiando, pero a veces los recursos no les ayudan y tal vez el interés más grande es poder ayudar a la familia trabajando y por eso es que se dedican a trabajar desde muy jóvenes” (Dirección Departamental de Educación de Totonicapán).

Además, los jóvenes del ciclo básico resaltan aspectos del sistema educativo que les dificultan continuar; entre estos resaltan que los cursos son más difíciles que en primaria, que hay una dificultad de acoplarse al nuevo sistema de estudio, que no se cuenta con escuela en la comunidad, y que hay más presión y responsabilidad.

En el caso de diversificado, las respuestas que más personas brindan a esta pregunta se centra en alguna medida en el sistema educativo, cuando mencionan que no están lo suficientemente capacitados en el ciclo básico para continuar sus estudios; aspecto que les dificulta su ingreso y porque es un nivel más avanzado. Otras razones que son señaladas, pero en menor cantidad, relacionadas al sistema educativo, son la falta de cupos en el establecimiento y el horario de clases que puede no ser de su conveniencia.

Con relación a las percepciones que los estudiantes tienen de la calidad educativa, 9 de cada 10 jóvenes del ciclo básico y diversificado tienen la percepción de que lo que aprenden en el instituto les es útil en el futuro, siendo esto señalado mayormente por mujeres del área rural. Al analizar las percepciones acerca de la cobertura, estas disminuyen, 8 de cada 10 jóvenes del ciclo básico consideran que el sistema educativo atiende a todos los jóvenes que desean estudiar, siendo estos en su mayoría del área rural, no indígenas. En el caso de diversificado solamente 7 de cada 10 jóvenes consideran que el sistema educativo atiende a todos los jóvenes que quieren estudiar, teniendo las opiniones



más críticas principalmente los jóvenes indígenas, provenientes del área rural, ambos ciclos no presentan diferencias en las percepciones según el sexo.

Un aspecto sumamente importante es que los jóvenes consideran que el estudio es importante para su vida, resaltando el 94.6% del ciclo básico que siempre es importante, mientras que en el ciclo diversificado ese porcentaje asciende al 96.4%, sin mayores diferencias por sexo, residencia e identidad étnica. Asimismo, consideran que el trabajo es importante para su vida, aunque en porcentajes menores que el estudio, en un 73.1%. En el ciclo diversificado los porcentajes aumentan a un 87.1%, siendo de mayor importancia para los hombres, indígenas, del área rural debido a sus condiciones de vida.

Si bien los jóvenes de ambos ciclos educativos consideran que estudiar es importante en su vida y le dan menor importancia al trabajo que al estudio, mencionan que a veces trabajar es más importante que estudiar, debido a sus condiciones de vida, quienes deben priorizar el trabajo.

Aprendizajes que han obtenido del sistema educativo

Los jóvenes en las escuelas adquieren conocimientos formales que se ven reflejados en las áreas curriculares establecidas en el CNB, pero también adquieren conocimientos acerca de las competencias básicas para la vida. Respecto a las primeras, 8 de cada 10 jóvenes de ambos ciclos hacen mención

que aprenden matemática, siendo estos en su mayoría no indígenas; 8 de cada 10 del ciclo básico y 7 de cada 10 jóvenes del ciclo diversificado aprenden las siguientes áreas curriculares, presentadas por orden de importancia, para ellos:

- Comunicación y Lenguaje, señalado en su mayoría mujeres;
- Ciencias Sociales, mayoritariamente indicado por mujeres en básico y por hombres en diversificado;
- Ciencias Naturales sin mayores diferencias por sexo, lugar de residencia, identidad étnica.

Además de las anteriores, aunque en menor grado de importancia, incluyen los aprendizajes de otras áreas como L3 (idioma extranjero), y por último L2 (idioma nacional). Mostrando esto la importancia que le brinda el sistema educativo a las distintas áreas curriculares y en especial la escasa importancia al fomento de los idiomas nacionales.

En lo que respecta a las competencias básicas para la vida, los jóvenes del ciclo básico y del diversificado afirman que en las escuelas les enseñan a actuar con valores ciudadanos y a relacionarse y saber cooperar con las personas. En tercer lugar, jóvenes de ambos ciclos afirman aprender a aplicar el pensamiento lógico matemático; en cuarto lugar, jóvenes del ciclo básico y del diversificado exponen que aprenden a utilizar la tecnología de manera productiva; en las mismas proporciones enfatizan que aprenden a aplicar los conocimientos; en sexto lugar, de ambos ciclos indican que aprenden

a conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva; en séptimo lugar, en ambos ciclos del diversificado indican que aprenden a aprender; en octavo lugar, jóvenes del ciclo básico y del ciclo diversificado exteriorizan que les enseñan a actuar con autonomía e iniciativa personal; noveno lugar, los jóvenes de ambos ciclos mencionan que les enseñan a especializarse; en las mismas proporciones señalan que les enseñan a comunicarse en un entorno multicultural y plurilingüe, y consideran que estas últimas son muy importantes para el mercado laboral.

¿Cuáles son las razones por las que estudian los jóvenes?

En el caso de los estudiantes del nivel medio indican cuatro razones por las que continúan estudiando y que son marcadas sin mayor diferencia entre identidad étnica, edad, sexo y lugar de residencia:

- *Gusto por los estudios y/o carrera.* Los estudiantes indican que la principal motivación por la que continúan sus estudios se debe al gusto que sienten y por la ilusión que les genera la carrera que estudiarán, como es el caso del nivel básico; al igual en el nivel diversificado.
- *Estudiar permite trabajar.* La segunda razón por la que los jóvenes estudian se debe a que es el factor que les permite “conseguir trabajo” para estudiantes de nivel básico que afirman dicha razón, la cual se vuelve cada vez más importante en los jóvenes de nivel diversificado.

- *Prestigio social.* Es interesante observar que una motivación de los jóvenes por continuar sus estudios se debe al reconocimiento social que estudiar les confiere. En el caso de los estudiantes de nivel básico reconoce el prestigio social como una motivación, en el caso de los estudiantes de diversificado aumenta.
- *Estudiar es necesario.* En el caso de los estudiantes de nivel básico esta razón se debe porque les permite tener las habilidades para ingresar a nivel diversificado, mientras que por el lado de los estudiantes de nivel diversificado, este interés decrece; esto puede significar que para los jóvenes entrevistados llegar al nivel diversificado es suficiente en su formación.

Las razones por las que estudian los jóvenes son concretas, asumen la educación como el medio para su desarrollo individual. Siendo la población entrevistada jóvenes de último año de los niveles básico y diversificado, es por ello que, al preguntarles si continuarán con sus estudios, un 91.7% de los entrevistados indica la posibilidad de seguir estudiando. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de nivel diversificado el 79.9% indica la posibilidad de estudiar en la universidad. Sobre las carreras que los jóvenes quieren estudiar, desde el nivel diversificado al nivel superior, se muestra una amplia variedad como: chef, criminalística, mecánica, etc., sin embargo, para los estudiantes de nivel básico, se toman las seis carreras que fueron las mayormente elegidas: Enfermería o Medicina, con un 21%, seguido



de Magisterio en todas sus modalidades (parvulario, primaria urbana, rural, intercultural, bilingüe, etc.) con un 15.4%.

Vale hacer la observación que la preferencia de Magisterio contrasta grandemente con la de Bachillerato que cuenta con un 6.8% de preferencia, siendo el deseo de ser maestro, y ejercer como tal, uno de los intereses de los jóvenes. Como tercera opción la carrera de Perito Contador (con alguna especialización como en Computación, en Administración, etc.). Vale contrastar, que a pesar de la importancia económica de la producción agropecuaria, la carrera de Agronomía es una de las menos preferidas por los estudiantes, que incluso es superada, en porcentaje, por la incertidumbre de los jóvenes sobre qué carrera van a estudiar.

En el caso de los estudiantes de diversificado, los intereses de los estudiantes son igualmente variados que los de nivel básico. De las carreras que fueron mayormente elegidas, el profesorado en Educación Media obtuvo el mayor porcentaje, seguido por Derecho, Pedagogía, Ingeniería, Enfermería y Medicina, Psicología y Administración de empresas como última opción. Vale hacer la mención que en el caso de las mujeres la elegibilidad de su carrera a nivel superior es igual que el de los hombres, el nivel de incertidumbre de qué carrera escoger es más elevado.

En el caso de "qué otras opciones de estudio les gustaría tener", se puede observar que los estudiantes solicitan carreras como Magisterio, la cual ha sido recientemente reformada por el Mineduc a un bachillerato en educación; vale tomar

en cuenta que, dentro de los intereses de estudios de los jóvenes, el Magisterio toma un papel protagonista ya sea para la formación a nivel medio como en el superior. Seguidamente se encuentra Medicina, Enfermería, mayor cantidad de carreras a nivel superior. Si bien la mayoría de opciones que eligen los estudiantes se enfoca en la continuidad de la formación a nivel superior, también hay estudiantes que solicitan mayor gama de estudios a nivel técnico.

La mayoría de los jóvenes de nivel básico, si bien les gustaría tener otras opciones de estudio y tienen una tendencia hacia una variedad de carreras, poco saben de cuáles son los lugares en donde imparten la carrera que les gustaría estudiar, posteriormente el departamento de Quiché fue mencionado por los estudiantes como centro de formación, seguido de Quetzaltenango, la Ciudad de Guatemala. Fueron bajos los porcentajes de los estudiantes que afirmaron que la carrera que les gustaría estudiar se encuentre en su municipio.

En comparación a los estudiantes de básico, los de diversificado son más concretos al indicar los lugares donde imparten la carrera que desean estudiar, teniendo a la Universidad de San Carlos como primera opción, seguido de los estudiantes que indican que cualquier universidad, luego en la Ciudad de Guatemala, San Marcos, USAC-Quetzaltenango y un bajo porcentaje indica que no sabe.

Como bien se puede observar, tanto en diversificado como en básicos, los estudiantes indican qué carrera van a estudiar,



sin embargo, también indican que las carreras que quieren estudiar se encuentran en centros de formación lejanos de sus lugares de residencia, lo cual implica migrar y asumir gastos mayores. Este dato permite inferir que los jóvenes, si bien estudian porque les gusta, lo hacen también para “ajustarse” a las posibilidades materiales que su municipio les permite.

Percepciones acerca de las posibilidades de empleabilidad de los jóvenes

En las entrevistas realizadas a personas de las direcciones departamentales, se pone de manifiesto una serie de problemas e inadecuaciones al interior del sistema escolar, que precipitan situaciones de fracaso y que, en la misma medida, acentúan las tendencias al retiro, además, de los problemas externos al sistema educativo, como los problemas económicos y sociales, desintegración familiar, migración y desempleo e incluso culturales, etc.

De la misma manera, los empleadores consultados para la investigación, coinciden en que los conocimientos adquiridos a través del sistema educativo del nivel medio, deben poseer niveles de conocimiento básico, destrezas y habilidades que se complementen con sus actitudes, sean estas receptivas al aprendizaje y de buenas relaciones interpersonales, es decir:

Que el individuo resuelva de modo efectivo situaciones que tienen un grado de complejidad, para lo que es capaz de movilizar eficazmente los recursos pertinentes (propios o saber buscar los ajenos). Pudiéndolos

integrar de modo holístico, además de la dimensión cognitiva, procedimientos y actitudes. Más que un saber dado, ser competente, integra u orquesta los saberes que son pertinentes en una determinada situación, y se construye tanto en la formación como en la vida diaria. (USAID, 2009, p. 5).

Otra situación que se pone de manifiesto a través de las entrevistas realizadas a los empleadores de distintos sectores, principalmente de sectores como el financiero y el comercial, es que los jóvenes que se contratan en su gran mayoría son egresados de carreras como perito contador y magisterio, puesto que son estas las carreras más completas para poder contratarlos, es decir, las carreras que tienen una base más sólida sobre conocimientos numéricos y de lenguaje, pero que a pesar de eso, poseen deficiencias en conocimientos sobre el uso de la tecnología, específicamente sobre los programas de computación más utilizados. Además, un factor importante, es que el egresado conozca el idioma que se habla en la región, ya que esto permite un acercamiento a la población maya hablante, y que es la con la que –por lo menos- el sector financiero (bancos, cooperativas y fundaciones) posee relaciones de interés laboral, económico y comercial. También comentan que las carreras universitarias disponibles en la región, en su gran mayoría, no responden a los intereses del lugar ni motivan al estudiante en cuanto a nivel comercial, tecnológico y de emprendimiento, resaltando el hecho de que tampoco son generadoras de nuevas fuentes de empleo ni cumplen con los intereses del sector para emplearlos.



El sistema educativo debe implementar o fortalecer varias áreas para que los jóvenes tengan mayores posibilidades de emplearse. Los empleadores entrevistados coinciden que es importante que se les brinde una educación completa y de calidad a los jóvenes. Esta educación o formación debe incluir programas de computación, reforzar el área numérica, la lógica, además de competencias básicas como la creatividad, el emprendimiento, la responsabilidad, honestidad, actitud de servicio, y la proactividad.

La mayoría de los empleadores entrevistados comentan que el sistema educativo prepara a los jóvenes únicamente en la parte teórica, pero no les enseñan aspectos prácticos que serían de utilidad a los estudiantes al momento de ingresar a una empresa o al establecer su propio negocio.

“En cuanto a los cursos más importantes que uno debe mejorar son la parte numérica, sí se necesita bastante práctica, porque se debe usar bastante la lógica y si uno no viene preparado desde la primaria en básico va a ser más difícil, ahí deberían actuar las autoridades, porque la primaria y secundaria son lo más importante”. (Entrevista empleadores, sector industria, Quiché)

“Una educación, primero más participativa, más práctica, mas no-teórica, no bancaria, no solo de llenar de información al estudiante, que también haga cuestiones prácticas de campo, cuestiones prácticas, ya sea si es un negocio, que emprenda un negocio, cuestiones más reales y no una cuestión repetitiva”. (Entrevista empleador, sector servicios, San Marcos)

“Debería de ir en función de la tecnología, en las matemáticas liderazgo, emprendimiento y resolución de problemas ” (Entrevista empleadores, sector comercio, Totonicapán)

Los jóvenes que no finalizan sus estudios de nivel medio

Caracterización de jóvenes desertores del sistema educativo, participantes en el estudio

El retiro forzado o voluntario de jóvenes del sistema educativo, establece una paradoja, que la educación pública de Guatemala, que está a cargo de los procesos formativos de los jóvenes más desfavorecidos económica y socialmente, genera condiciones para provocar la expulsión de un segmento de ellos.

Dentro del estudio se entrevistó a 25 jóvenes que no han finalizado el nivel medio, de ellos un 64% hombres y 36% mujeres, 88% indígena y 12% no indígena, su idioma materno 52% idioma maya y 48% español. La mayoría se concentra en el área rural, entre



las edades de 14 a 24 años. Los entrevistados mencionaron que el último grado cursado de los jóvenes, fue en su mayoría, segundo básico, tercero básico, primero básico y por último cuarto diversificado. La mayoría, solteros, luego los casados y unidos. El total de los jóvenes casados son indígenas, tanto los hombres como mujeres.

Un 88% indica que trabaja, y realizan las siguientes actividades económicamente remuneradas: venta por catálogo, venta de ropa, venta de frutas y verduras, ventas ambulantes, comerciante, albañilería, conductor de “tuc-tuc”, encargado de tienda, agricultura, ayudante de chofer de buses, venta de comida, encargado de hotel, venta de celulares y reproducción de documentos.

En este punto, es imprescindible mencionar algunas de las razones del retiro de estos jóvenes del sistema educativo, las respuestas más representativas se centran en su mayoría por la necesidad de ayudar económicamente a sus familias (20%), otro porcentaje del 20% respondió que se debe a la falta de recursos económicos y otro 20% no continuó estudiando debido a que contrajeron matrimonio. Esta situación indica que el sistema educativo guatemalteco debe buscar estrategias para incorporar a los jóvenes dentro del sistema educativo, tomando en cuenta la realidad socioeconómica del país.

La dificultad para mantenerse estudiando

La intención de volver a la escuela

Sobre la intención de los y las encuestadas de volver a estudiar en el sistema educativo nacional, resulta que el 88% sí quiere hacerlo, en contraste con un 12% que manifiesta no estar interesado en ello. Lo que demuestra la existencia alta de voluntad por retomar y concluir los estudios del nivel medio. Estos datos se deben contrastar con los datos que arrojan las personas encuestadas respecto a cuáles es prioridad hoy, ya que un 28% refieren que en el momento actual la actividad más importante es trabajar para hacerse con recursos económicos que les permitan satisfacer algunas necesidades personales y familiares, que va en la línea de lo observado anteriormente. Otro 24% indica que le gustaría estudiar y a la vez trabajar, pues no puede dejar la segunda actividad por la primera. El otro grupo refiere que el trabajo es la prioridad y conseguir un mejor trabajo al que actualmente tienen. Cabe apuntar, que la remuneración económica al trabajo, incluso en el caso de quienes consideran el estudio como su primera prioridad es fundamental para las personas que no ha culminado el estudio. El otro gran interés que resalta es la atención de la familia. Es muy importante señalar, que el regreso y mantenimiento de los y las jóvenes dentro del sistema educativo nacional no depende exclusivamente de la voluntad de los y las jóvenes de hacerlo, sino que está en relación directa con las circunstancias en las que se encuentran.

Por eso mismo, no extraña que el 48% de los y las jóvenes del estudio recomienda que quienes están actualmente estudiando en el sistema educativo nacional sigan hacién-



dolo, pues ven en ello una valiosa oportunidad de aspirar a tener un trabajo con una remuneración económica más alta y con ello poder satisfacer sus necesidades, y las de su familia.

Conclusiones

Dadas las condiciones estructurales de la sociedad guatemalteca, la distribución de la riqueza es inequitativa imposibilitando el ejercicio del derecho al estudio a muchas y muchos jóvenes. En los departamentos del Quiché, San Marcos y Totonicapán, muchos estudiantes, más marcadamente en el área rural e indígena, enfrentan problemas económicos en sus hogares, con lo que se les dificulta de sobre manera el estudiar en el nivel medio. Situación que les fuerza a desertar de las escuelas para ganarse la vida.

Los motores de desarrollo en los tres departamentos se centran básicamente en el desarrollo de la agricultura, el cultivo de café, el comercio de abarrotes, ropa, y el empleo informal. Debido a esto, los jóvenes no cuentan con un espacio laboral amplio al cual insertarse al momento de cerrar una carrera y con frecuencia deben dedicarse al empleo informal.

Los y las jóvenes, manifiestan un enorme interés por continuar con sus estudios de nivel medio. El análisis de los datos provenientes de las encuestas, muestran que los intereses de los jóvenes se vinculan directamente con el estudio y con el trabajo, señalando como principal el estudio por diversas razones como que les gusta, que

les permite lucrar o que les brinda prestigio. Asimismo, los jóvenes que no han completado sus estudios de nivel medio, y se han dedicado a otras actividades, señalan que desean retomar sus estudios, pero solamente podrían hacerlo si las jornadas se flexibilizaran, si tuvieran apoyo económico y familiar.

Los y las jóvenes manifiestan que las áreas del conocimiento que más adquieren en sus escuelas son matemática, comunicación y lenguaje, ciencias sociales, y ciencias naturales; de las que menos son el segundo idioma nacional e idioma extranjero. Los empleadores solicitan que las personas a contratar llenen una serie de requisitos, mismos que no termina desarrollando el sistema educativo, ya que a pesar de lo que indican los estudiantes, los empleadores creen que hay deficiencia en el conocimiento matemático, una parte de tecnología y relaciones personales e interpersonales. Por estas razones, los empleadores prefieren contratar a jóvenes egresados de magisterio y perito contador, porque los primeros les parecen con mejores relaciones interpersonales y los segundos con mejor formación en matemática.

Referencias

- Álvarez Aragón, V. (2009). *A pesar de todo, optimistas: adolescentes y la formación de maestros*. Guatemala: Flacso.
- Álvarez, V.; Rodríguez, A. y Silvestre, J. (2012). *La construcción social de la profesionalidad del formador de docentes*. Guatemala: Flacso, CECC/SICA.
- Argueta Hernández, B. (2005). *Análisis de las motivaciones para elección de la carrera de magisterio, expectativas y valoraciones de los estudiantes de primer ingreso en las escuelas normales de Guatemala en el año 2004*. Guatemala: Mineduc/Unesco.
- _____. (Coord.) (2004). *Censo de Escuelas Normales en Guatemala 2004*. Guatemala. Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades.
- Asturias, L. (2009). El ciclo diversificado como puente entre la educación media y el trabajo para la juventud guatemalteca. En *Revista Análisis Político. Juventud y Democracia*. Año 3. núm. 1. Guatemala: Fundación Konrad Adenauer.
- Benavides, J. (2012). *Educación secundaria: análisis para Guatemala*. Boletín n.º 42. Guatemala: Fundesa. Disponible en: http://www.fundesa.org.gt/cms/content/files/publicaciones/Boletin_de_Desarrollo_Educacion_Secundaria.pdf
- Donoso Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. En *Última década*. núm. 16. Santiago de Chile: Centro de Estudios Sociales.
- Encovi. (2011). Encuesta Nacional de Condiciones de Vida y Población Joven. Encovi 2011. En *Última década*. núm. 16. Guatemala: INE/Programa de Juventud Unión Europea.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). *Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria: perspectiva latinoamericana*. *Revista de Educación*. Chile: Universidad Diego Portales, Facultad de Educación. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_10.pdf
- Figueroa de Teos, D. (2010). *Calidad educativa y ampliación de la educación secundaria. Proyecto BIRF 7430-GU*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Mineduc.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4.ª edición. México: McGraw-Hill.
- Herrera, M. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. En *Última década*. núm. 10. Viña del Mar: Ediciones Cidpa.
- Hopenhayn, M. y Ottone E. (2000): *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: FCE.

- Mides, Segeplan, Conjuve. (2011). *Mercado laboral y población joven: ENEI 2011*. Guatemala: INE/Programa de Juventud Unión Europea (2012). *Política Nacional de Juventud 2012-2020*.
- Mineduc. (2011). *Anuario estadístico 2011*. Guatemala: Mineduc. Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2011/default.htm>
- PNUD. (2012). *Guatemala: ¿un país de oportunidades para la juventud? Informe nacional de desarrollo humano 2011/2012*. Guatemala: PNUD.
- Poitevin, R. y Pape, E. (2003). *Jóvenes que trabajan*. Guatemala: Flacso.
- Quintana, M. (2009). *Aplicación del Currículo Nacional Base del ciclo básico del nivel medio: avances, obstáculos y lecciones aprendidas en la experiencia*. Guatemala: Cooperación Técnica Alemana -GTZ-.
- Repetto, A. (2005). Desigualdad de ingresos y oportunidades en Chile. En Meller, P. *La paradoja aparente, equidad y eficiencia: resolviendo el dilema*. Santiago: Editorial Taurus.
- Salinas, Á. y Franssen A. (1997). *El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*. Santiago: CIDE.
- Sepúlveda, S. (2008). *Gestión del desarrollo sostenible en territorios rurales: métodos para la planificación*. San José, Costa Rica. Disponible en: <http://territorioscentroamericanos.org/experiencias/Documents/Planificación%20y%20Gestión%20de%20Territorios.pdf>
- SESC, Conjuve, INE. (2011). *Primera Encuesta Nacional de Juventud en Guatemala*. Guatemala: SESC, Conjuve, INE.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- The World Bank. (2005). *Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education*. Washington D.C.: The World Bank.
- Tijoux, M. y Guzmán A. (1998). *La escuela ¿para qué?: niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir. Documento de Trabajo n.º 30*. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad Arcis.
- Unicef. (2000). La deserción en la educación media. En Cristian Bellei y Livia de Tomassi (eds): *Ciclo de debates: desafíos de la política educacional*. Santiago: Unicef.
- Usaid. (2009). *Competencias básicas para la vida*. Guatemala: Usaid.
- Von Ahn, Mario. (sf). *Situación del Ciclo Diversificado del Nivel Medio en Guatemala*. Guatemala: CIEN. Disponible en: http://www.mejoremosguate.org/cms/content/files/diagnosticos/sociales/Informe_Ciclo_Diversificado_en_Guatemala_vp.pdf



Anexo 1

Muestreo

Dentro del muestro, se llevan a cabo diferentes etapas que se describen a continuación.

Primera estratificación:

La primera estratificación corresponde al cálculo de cuestionarios por departamento, para ello se acude a la proporción que tiene el número de estudiantes de cada departamento con respecto al universo; con este dato se calcula la misma proporción para la muestra de la siguiente forma:

Cuadro 7

| Departamento | Total estudiantes | Proporción respecto de la muestra | Numero de cuestionarios |
|--------------|-------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Quiché | 42,800 | 32% | 170 |
| Totonicapán | 20,209 | 15% | 80 |
| San Marcos | 71,430 | 53% | 285 |
| Total | | | 535 |

Segunda estratificación:

Esta segunda estratificación se refiere al número de cuestionarios que se aplica en el ciclo básico y en el ciclo diversificado. Para ello también se acude a la proporción. Y tras los cálculos la aplicación de cuestionarios se realiza de la siguiente forma:

Cuadro 8

| Departamento | Proporción de estudiantes en ciclo básico | Cantidad de cuestionarios en ciclo básico | Proporción de estudiantes en ciclo diversificado | Cantidad de cuestionarios en ciclo diversificado | TOTAL |
|--------------|---|---|--|--|-------|
| Totonicapán | 86% | 69 | 14% | 11 | 80 |
| San Marcos | 72% | 205 | 28% | 80 | 285 |
| Quiché | 74% | 126 | 26% | 44 | 170 |

Tercera estratificación:

Esta estratificación se realiza por municipios, se observa qué proporción de municipios de cada departamento cuenta con el servicio educativo en el ciclo básico y que porcentaje tiene los dos ciclos del nivel (básico y diversificado):

Cuadro 9

| Departamento | Aplicación de cuestionarios | | | | | |
|--------------|--|---|---|---|---|---|
| | Proporción de municipios que sirven los dos ciclos | # de cuestionarios en municipios con los dos ciclos | Proporción de municipios que sirven solo básico | # De cuestionarios en municipios. Solo básico | # de cuestionarios en ciclo diversificado | Total de cuestionarios por departamento |
| Totonicapán | 50% | 35 | 50% | 34 | 11 | 80 |
| San Marcos | 86% | 176 | 14% | 29 | 80 | 285 |
| Quiché | 48% | 60 | 52% | 66 | 44 | 170 |

Cuarta estratificación:

Una vez definido el número de cuestionarios que se deben aplicar por departamento, por ciclo de formación y luego por municipios, ya sea solo ciclo básico y municipios con los dos ciclos del nivel. Se procede a calcular el número de cuestionarios por tipo de establecimiento:

- Establecimientos oficiales
- Establecimientos por cooperativa
- Establecimientos municipales

El criterio ha sido de nuevo la proporción que tienen cada tipo de establecimiento en cada departamento, para definir la misma proporción en la muestra.

De manera sintética, el número de cuestionarios que se aplica por departamento, por ciclo y tipo de establecimiento es el siguiente:



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Cuadro 10

| | Cuestionarios municipios con los dos niveles | cuestionarios municipios solo básico | Diversificado | |
|------------------------|---|---|----------------------|-----|
| Totonicapán | 35 | 34 | 11 | 80 |
| Oficiales | 20 | 22 | 10 | 52 |
| Por Cooperativa | 15 | 12 | 1 | 28 |
| Municipal | 0 | 0 | 0 | |
| San Marcos | 176 | 29 | 80 | 285 |
| Oficiales | 91 | 14 | 56 | 161 |
| Por Cooperativa | 65 | 11 | 20 | 96 |
| Municipal | 20 | 4 | 4 | 28 |
| Quiché | 60 | 66 | 44 | 170 |
| Oficiales | 39 | 55 | 29 | 123 |
| Por Cooperativa | 18 | 11 | 11 | 40 |
| Municipal | 3 | 0 | 4 | 7 |

De manera sintética, el número de cuestionarios que se aplica por departamento, por ciclo y tipo de establecimiento es el siguiente:

Cuadro 11

| | Cuestionarios municipios con los dos niveles | cuestionarios municipios solo básico | Diversificado | |
|------------------------|---|---|----------------------|-----|
| Totonicapán | 35 | 34 | 11 | 80 |
| Oficiales | 20 | 22 | 10 | 52 |
| Por Cooperativa | 15 | 12 | 1 | 28 |
| Municipal | 0 | 0 | 0 | |
| San Marcos | 176 | 29 | 80 | 285 |
| Oficiales | 91 | 14 | 56 | 161 |
| Por Cooperativa | 65 | 11 | 20 | 96 |
| Municipal | 20 | 4 | 4 | 28 |
| Quiché | 60 | 66 | 44 | 170 |
| Oficiales | 39 | 55 | 29 | 123 |
| Por Cooperativa | 18 | 11 | 11 | 40 |
| Municipal | 3 | 0 | 4 | 7 |



Municipios donde se levanta la información:

La selección de los municipios ha sido al azar, tras el evento de selección resultaron los siguientes municipios:

Cuadro 12

| El Quiché | Totonicapán | San Marcos |
|---|---|--|
| San Pedro Jocopilas Cunen Sacapulas Chicamán San Miguel Uspantán Ixcán | Totonicapán Momostenango Santa María Chiquimula Santa Lucía La Reforma | San Marcos San Pedro Sacatepéquez San Antonio Sacatepéquez Tejutla Concepción Tutuapa Nuevo Progreso Sibinal Comitancillo |

Muestra completa

Después de realizar todos los cálculos la muestra específica queda de la siguiente forma:

Cuadro 13. El Quiché

| Municipio | Cuestionarios por tipo de establecimiento | | | tiene diversificado | # de cuestionarios en básico | # de cuestionarios en diversificado |
|---------------------|---|-----------|---|---------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| | Oficiales por Cooperativa | Municipal | | | | |
| San Pedro Jocopilas | 18 | 3 | | No | 21 | 0 |
| Cunen | 18 | 4 | | No | 22 | 0 |
| Sacapulas | 19 | 4 | | No | 23 | 0 |
| Chicamán | básico | 13 | 6 | 3 | | 22 |
| | diversificado | 9 | 4 | | Sí | 13 |
| San Miguel Uspantán | básico | 13 | 6 | | | 19 |
| | diversificado | 9 | 3 | 4 | | 16 |
| Ixcán | básico | 13 | 6 | | Sí | 19 |
| | diversificado | 11 | 4 | | | 15 |
| Totales | 123 | 40 | 7 | | 126 | 44 |

Cuadro 14. Totonicapán

| Municipio | | Cuestionarios | | Tiene diversificado | # de cuestionarios en básico | # de cuestionarios en diversificado |
|------------------------|---------------|-------------------------------|-------------------------------------|---------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| | | En establecimientos oficiales | En establecimientos por Cooperativa | | | |
| Totonicapán | básico | 10 | 8 | Sí | 18 | 5 |
| | diversificado | 5 | 0 | | | |
| Momostenango | básico | 10 | 7 | Sí | 17 | 6 |
| | diversificado | 5 | 1 | | | |
| Santa María Chiquimula | | 11 | 12 | No | 23 | |
| Santa Lucía La Reforma | | 11 | 0 | No | 11 | |
| Totales | | 52 | 28 | | 69 | 11 |

Cuadro 15. San Marcos

| Municipio | | Cuestionarios por tipo de establecimientos | | | Tiene diversificado | # de cuestionarios en básico | # de cuestionarios en diversificado |
|--------------------------|---------------|--|-----------------|-------------|---------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| | | Oficiales | Por Cooperativa | Municipales | | | |
| San Marcos | básico | 16 | 11 | 0 | Sí | 27 | 10 |
| | diversificado | 10 | 0 | 0 | | | |
| San Pedro Sacatepéquez | básico | 15 | 11 | 0 | Sí | 26 | 15 |
| | diversificado | 10 | 5 | 0 | | | |
| San Antonio Sacatepéquez | | 7 | 6 | 2 | No | 15 | |
| Tejutla | | 7 | 5 | 2 | No | 14 | |
| Concepción Tutuapa | básico | 15 | 11 | 0 | Sí | 26 | 14 |
| | diversificado | 9 | 5 | 0 | | | |
| Nuevo Progreso | básico | 15 | 11 | 10 | Sí | 36 | 9 |
| | diversificado | 9 | 0 | 0 | | | |
| Sibinal | básico | 15 | 11 | 0 | Sí | 26 | 18 |
| | diversificado | 9 | 5 | 4 | | | |
| Comitancillo | básico | 15 | 10 | 10 | Sí | 35 | 14 |
| | diversificado | 9 | 5 | 0 | | | |



Anexo 2

Equipo de investigación

El equipo de investigación fue conformado por: **coordinadora:** Jennifer Aimée Rodríguez Ortega; **investigadores principales:** Edna Abigail Álvarez Och (hasta el mes de abril) y posteriormente Negli René Gallardo Alvarado y Mariluz Aguirre Vicente; **asistente de investigación:** Miriam Alejandra Camas Castillo; **investigadores de campo:** *San Marcos:* José David Pineda Ruano y Marco Antonio Bonilla Alvarado; *Totonicapán:* Jorge Eduardo Santiago Matías y Ángel Bernardo Tum Uz; *Quiché:* Mariluz Aguirre Vicente y Julia Leonor Silvestre Zavala.

Incremento de la cobertura con calidad en el nivel medio¹

Mgtr. Ana María Hernández Ayala
Asociación de Investigación y Estudios Sociales
Departamento de Investigación Educativa

Presentación

Más de un millón de jóvenes se encuentra fuera del sistema educativo, algunos trabajan y otros ni estudian ni trabajan (NINIS)². Un gran porcentaje de ellos debería estar cursando el ciclo básico o diversificado del nivel medio; sin embargo muchos nunca asistieron al nivel primario o se ausentaron por diversas causas como el fracaso escolar y la sobreedad.

La pobreza, la necesidad de apoyar al núcleo familiar y la poca oferta de educación pública en sus comunidades también han sido causas de que no integren el sistema educativo, el cual no les ha ofrecido alternativas idóneas para dar respuesta a sus necesidades.

De acuerdo al Sistema Nacional de Indicadores Educativos (MINEDUC, 2014) la tasa neta de escolarización en el ciclo básico es 44.9% y la de diversificado 23.8%, lo que permite establecer que solo 45 de cada 100 jóvenes asisten a básicos y 24 de cada 100 a diversificado. De acuerdo a Pira (2013), es deficiente la cobertura de nivel medio en el área rural, en donde no existen o son escasos los centros escolares públicos. Aun cuando el docente es factor fundamental en la calidad educativa, la mayoría de mentores no está cualificada, ni calificada para ejercer la docencia en el nivel medio, un alto porcentaje de ellos ha sido formado de manera generalista, es decir, como profesores de enseñanza media en pedagogía y ciencias de la educación.

En la última década, los esfuerzos nacionales e internacionales han sido enfocados al incremento de cobertura en el nivel primario, la que de acuerdo al Sistema Nacional de Indicadores Educativos (2014) alcanza la tasa neta de 82.0%.

1 El presente artículo es un extracto del documento original que se encuentra disponible en: <https://s3.amazonaws.com/asies-books/books/2015momento4.pdf>, y para la presente publicación cuenta con los permisos respectivos.
2 NINIS: Generación de jóvenes entre 14 y 24 años que ni estudian, ni trabajan por varios factores de la vida.



Es momento de brindar atención al nivel medio, que demanda la evaluación de los programas emprendidos en las últimas décadas con el propósito de actualizarlos en su diseño e incrementar la cobertura.

El desarrollo de la propuesta demandó la revisión bibliográfica de antecedentes nacionales e internacionales relacionados con la cobertura. Además, exigió la realización de entrevistas y la conformación de un grupo focal con expertos en el área educativa, quienes han formado parte desde el Ministerio de Educación de grupos de trabajo en materia de ampliación de cobertura en los diferentes niveles educativos.

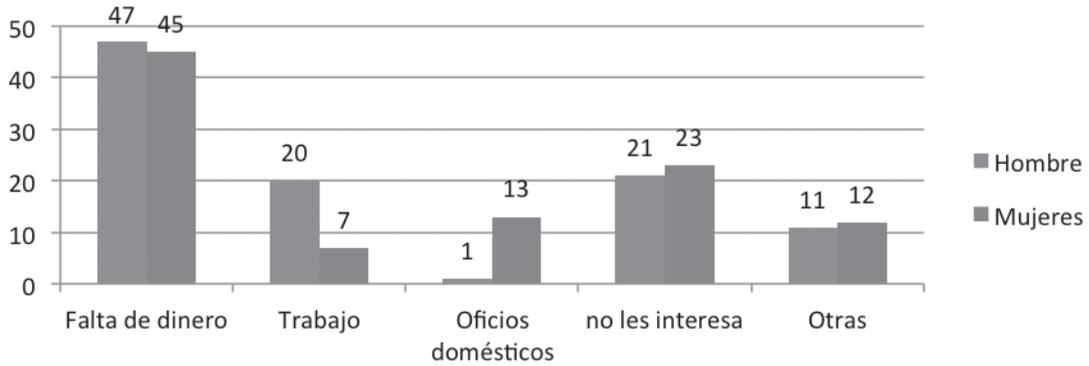
Cobertura educativa

Guatemala ha dado pasos significativos en el incremento de la cobertura del nivel primario, la tasa neta de escolarización alcanzó el 82.0% de acuerdo al Sistema Nacional de Indicadores Educativos (2014), en donde por sexo, alcanza un 82.6% para el masculino y 81.4% para el femenino; actualmente el reto en primaria es llegar a la universalización con calidad. Lamentablemente no puede decirse lo mismo de los niveles preprimario y medio, los cuales son respectivamente la base y continuidad del primario.

Al comparar la tasa de escolarización del nivel primario con la del ciclo básico (44.9%) de 2014, puede observarse que aproximadamente en un 50%, los alumnos que cursan la primaria no ingresan al ciclo básico. No obstante, la información refleja equidad entre hombres y mujeres que tienen la oportunidad de continuar sus estudios en el ciclo básico, pues para el sexo femenino la cobertura alcanza 43.6% y para el masculino 46.1%.

Las causas por las cuales no hay demanda de ingreso al ciclo básico, de acuerdo a la ENCOVI 2011 (INE, 2011), son en términos generales, las condiciones económicas precarias que viven los núcleos familiares, en las que jóvenes del sexo femenino, en su mayoría, se ven obligadas a trabajar en oficios domésticos. Además, aproximadamente un tercio no ingresa por falta de interés o por razones no especificadas, como se muestra en el siguiente gráfico.

Grafico 1. Causas de la discontinuidad escolar en jóvenes de 13 a 18 años



Nota: información extraída de documento *Propuesta de transformación del nivel de educación media* (2015)

En el ciclo diversificado del nivel medio, la mayor oferta educativa la ofrece el sector privado. De acuerdo al Sistema Nacional de Indicadores Educativos (2014), la tasa de escolarización en este ciclo es de 23.8%, la que se reduce en aproximadamente 48% con respecto al ciclo básico; sin embargo existe equidad en el acceso de quienes demandan formación en el ciclo diversificado, pues la tasa de cobertura para mujeres alcanza el 24.3% y la de hombres 23.3%. La causa principal de la reducción mencionada, de acuerdo a ENCOVI (INE, 2011), es que los jóvenes del sexo masculino adquieren responsabilidades paternas o de cónyuge a temprana edad.

Los resultados de pruebas de graduandos que son de carácter censal³, evidencian que los estudiantes al concluir el último año de formación en el nivel medio no alcanzan las competencias básicas en las áreas de matemática y lectura, pues de cada 100 estudiantes solo 8 aprueban matemática, y 26 lectura (DIGEDUCA, 2014).

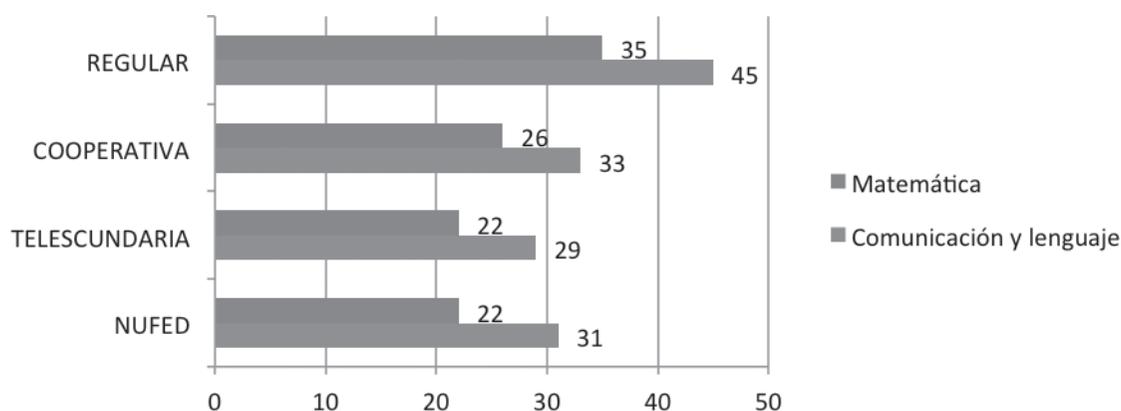
En tal sentido, los bajos resultados de aprendizaje alcanzados por graduandos también evidencian brechas por sexo, área, ubicación geográfica (departamento), etnicidad y estrato socioeconómico, que revelan además serios problemas de calidad educativa que para la mayoría de jóvenes graduados del nivel medio, representan desventajas académicas en el ingreso a la universidad y/o su participación en el mercado laboral.

De acuerdo a la DIGEDUCA (2012) los resultados de aprendizaje en el ciclo básico, de manera similar a los de graduandos, aún no reflejan la adecuada implementación del Currículo Nacional Base (CNB)³ en el aula, ni el desarrollo de competencias

3 Currículo Nacional Base: nombre oficial del currículo educativo en Guatemala.

básicas en las áreas de matemática y lectura, como lo muestra el gráfico 2, pues no alcanzan el nivel de logro en las áreas evaluadas. Los estudiantes que cursan el ciclo básico a través de diferentes modalidades o programas no alcanzan ni siquiera el 50% de respuestas correctas en las áreas de matemática y comunicación y lenguaje.

Gráfico 2. Resultados de aprendizaje en ciclo básico



Nota: información extraída de documento *Propuesta de transformación del nivel de educación media* (2015)

La realidad de los jóvenes guatemaltecos es compleja e incierta, más de un millón de ellos, comprendidos entre las edades de 14 y 24 años se encuentran fuera del Sistema Educativo. El acceso desigual a servicios educativos en el ciclo básico y diversificado, afecta sobre todo a aquellos que viven en comunidades rurales, pertenecen a la cultura indígena y al sexo femenino.

De acuerdo al Sistema Nacional de Indicadores Educativos (2013), la menor oferta educativa se evidencia en el nivel medio, ya que solo el 17 % de establecimientos ofrecen el ciclo básico y el 9 % el diversificado. Es importante destacar que de acuerdo al Mineduc (2012), solo uno de cada cuatro estudiantes del ciclo diversificado es atendido por el sector público; la mayor oferta y servicios educativos son brindados por el sector privado. De acuerdo a Encovi 2011, solo 1 de cada 10 jóvenes entre 18 y 30 años tiene acceso a continuar sus estudios en el nivel superior.

Al concluir un joven el nivel medio, ¿habrá desarrollado las competencias laborales y académicas que le permitan acceder a un empleo digno y desempeñarlo con éxito? Ante esta interrogante, los empleadores y el sector empresarial refieren falta



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

de eficiencia entre la formación que provee el sistema educativo y la que demanda el mercado laboral y el nivel universitario. De acuerdo a Asturias (2014), no obstante que en la actualidad el Ministerio de Educación registra variedad de carreras en el ciclo diversificado, estas no desarrollan en los estudiantes las competencias laborales para el área de formación que ofrecen y se encuentran desarticuladas de las demandas del sector productivo y empleador del país.

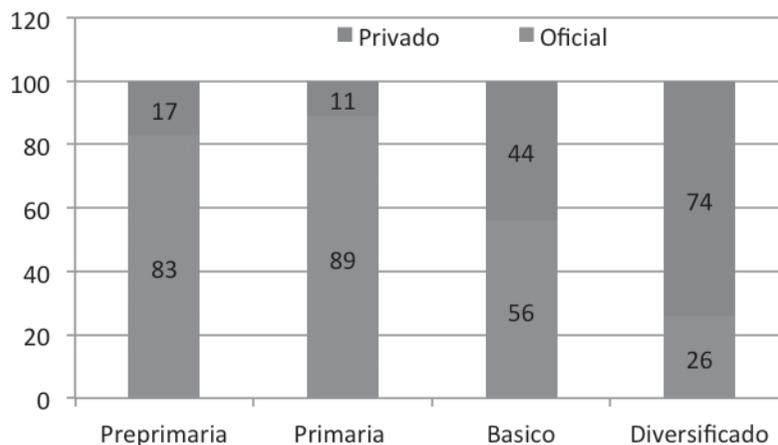
La anterior aseveración está basada en la revisión curricular realizada en la última década por la Dirección General de Currículo y las demandas públicas del sector empresarial del país.

La cobertura en el nivel medio, tanto del ciclo básico como diversificado, demanda no solo un incremento sostenido, sino también una transformación que brinde oportunidad de desarrollo humano, que genere competencias para la vida y el trabajo, por medio de servicios educativos de calidad, articulados con el mercado laboral y la universidad.

Hablar de cobertura educativa implica calidad en los servicios que provee la escuela, por lo que en el desarrollo de la propuesta, la calidad estará aunada a la cobertura. En este contexto, es fundamental atender la formación inicial y continua docente de los niveles primario y medio.

La atención de estudiantes en Guatemala se da a través de la oferta educativa pública y privada. Los servicios del sector público se concentran mayoritariamente en los niveles primario y preprimario, mientras que el sector privado es el que oferta y mayoritariamente ofrece servicios educativos en el nivel medio (Gráfico 3).

Gráfico 3. Participación del Estado en la cobertura de niveles educativos



Nota: Pira, J.P. (2014). *Evolución de la cobertura en el siglo XXI*. Asies



De acuerdo con el INE 2014 (citado en Pira, 2014) el grupo de niños en edad escolar crece aproximadamente 2% por año. Esto sugiere que para mantener los indicadores de tasa neta en su valor actual es necesario la ampliación de cobertura del MINEDUC, que por lo menos busque atender 10,000 niños al año en preprimaria y 50,000 en primaria.

Lograr progresivamente que más estudiantes continúen sus estudios en el nivel medio, constituye una oportunidad de desarrollo humano que demanda atención. Es obligatorio apoyar y formar a la población joven mediante programas escolares y extraescolares que den respuesta a las necesidades de los estudiantes y que articulen la formación del nivel medio con la del mundo laboral y universitario.

Es necesario que los componentes y líneas estratégicas de la ampliación de cobertura de nivel medio, consideren la pertinencia y equidad como algo inherente al proceso, así como el diseño y previsión de programas extraescolares flexibles que faciliten la entrada de los jóvenes en el sistema educativo. Asimismo deberán estimar alianzas institucionales, retroalimentación del trabajo y transformación del subsistema extraescolar.

Dentro del marco legal, el incremento e incluso la universalización de cobertura del ciclo básico, como primer ciclo del nivel medio, es un mandato legal, **pues de acuerdo al artículo 74 de la Constitución Política de la República de Guatemala, los habitantes tienen derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica dentro de los límites que fije la ley.** Además en el mismo artículo se estipula **la gratuidad, promoción de becas y créditos educativos, así como la promoción de la educación especial, diversificada y extraescolar.**

De acuerdo a lo antes expuesto, el Estado tiene la obligación de garantizar la cobertura educativa por lo menos hasta el ciclo básico del nivel medio, así como la promoción de la educación mediante el ciclo diversificado y el subsistema extraescolar. Es importante hacer notar que la ampliación de cobertura en el nivel medio demanda por parte del Estado, el incremento progresivo de recursos financieros. A pesar de la obligación legal que el Estado debe asumir para lograr que todos los niños y jóvenes asistan a la escuela, un alto porcentaje de ellos que trabajan, otros que estudian y trabajan y otros que ni estudian ni trabajan, como lo muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 4. Incidencia de niños de 7-17 años por área y condición de trabajo

| Trabaja | | URBANA | | | RURAL | | | TOTAL | | |
|------------|-----------|------------|--------|---------|------------|--------|---------|------------|--------|--------|
| | | No trabaja | Total | Trabaja | No trabaja | Total | Trabaja | No trabaja | Total | |
| Estudia | Masculino | 1.3 % | 19.3 % | 20.6 % | 3.7 % | 18.8 % | 22.5 % | 5.0 % | 38.1 % | 43.1 % |
| | Femenino | 0.9 % | 17.1 % | 18.6 % | 1.9 % | 18.7 % | 20.6 % | 2.8 % | 35.8 % | 38.6 % |
| | Total | 2.2 % | 36.4 % | 38.6 % | 5.6 % | 37.5 % | 43.1 % | 7.8 % | 73.9 % | 81.7 % |
| No estudia | Masculino | 1.3 % | 0.8 % | 2.1 % | 4.9 % | 1.3 % | 6.3 % | 6.2 % | 2.1 % | 8.3 % |
| | Femenino | 0.8 % | 2.1 % | 2.8 % | 1.8 % | 5.3 % | 7.1 % | 2.6 % | 7.3 % | 9.9 % |
| | Total | 2.1 % | 2.8 % | 4.9 % | 6.8 % | 6.6 % | 13.4 % | 8.8 % | 9.5 % | 18.3 % |
| Total | Masculino | 2.6 % | 20.1 % | 22.7 % | 8.7 % | 20.1 % | 28.8 % | 11.3 % | 40.2 % | 51.5 % |
| | Femenino | 1.6 % | 19.2 % | 20.8 % | 3.7 % | 24.0 % | 27.7 % | 5.4 % | 43.2 % | 48.5 % |
| | Total | 4.3 % | 39.2 % | 43.5 % | 12.4 % | 44.1 % | 56.5 % | 16.6 % | 83.4 % | 100 % |

Nota: información extraída del Boletín 2, (2015) sobre trabajo infantil. Asies,UE.

En el gráfico puede observarse el desglose por área y condición de trabajo de los niños de 7 a 17 años, según condición de estudio y sexo. El cuadro estudia el 81.7% de los niños que se encuentra en ese rango de edades, distribuidos en un 73.9% que sólo estudia y 7.8% que estudia y trabaja. Además, del 18.3% que no estudia, 8.8% trabaja y 9.5% (aprox. 400,000 niños) ni estudia ni trabaja. De estos últimos el 2.1% corresponde a varones y el 7.3% a niñas, la mayoría son del área rural (6.6%).

El reto es lograr que más jóvenes tengan acceso a servicios educativos de calidad, que estos se ajusten a sus necesidades personales y a las demandas de formación regional identificadas por los diferentes sectores.

Calidad educativa

Dado que la educación de Guatemala enfrenta grandes retos en el tema de calidad, es importante que la población guatemalteca priorice la educación con calidad y la visualice como una oportunidad para mejorar su vida. El punto de partida fundamental es señalar que la calidad educativa implica las siguientes condiciones básicas: a) Contar con docentes competentes que ejerzan un liderazgo proactivo y dinámico en el aula. b) Cumplir como mínimo con 180 días de clase y horas efectivas de trabajo. c) Entrega oportuna de programas de apoyo como alimentación escolar. d) Que padres de familia



se involucren en la escuela y asuman su corresponsabilidad en el proceso. e) Implementar el Currículo Nacional Base (CNB) que desarrolle competencias para la vida y el trabajo; f) Enseñanza bilingüe intercultural pertinente que dé respuesta a las necesidades del contexto cultural. g) Contar con miembros de la sociedad civil que se interesen e involucren en el desarrollo educativo.

La educación con calidad no es responsabilidad exclusiva del Ministerio de Educación, debe ser asumida por todos. El Estado tiene la obligación constitucional de prestar servicios educativos hasta el ciclo básico de nivel medio, de acuerdo al situado constitucional. Sin embargo, es importante que el padre de familia apoye el proceso educativo de sus hijos en el hogar y se involucre en las Organizaciones de Padres de Familia (OPF); que el docente se prepare para fortalecer las capacidades que proyectará en el aula y que a mediano plazo se reflejarán en los resultados de sus estudiantes, promoviendo lecciones aprendidas que puedan ser replicadas en otros centros educativos; que las universidades fortalezcan el proceso de formación inicial y continua de docentes como "formadores de formadores"; que el alumno asista al centro escolar convencido de que la educación es una oportunidad que puede mejorar su vida; y que todo ciudadano se involucre en acciones de fortalecimiento desde su comunidad o contexto.

Hablar de calidad educativa es fundamental, en el entendido que no basta lograr que más estudiantes asistan, sino que es necesario que aprendan y

desarrollen las competencias necesarias para dar respuesta a sus necesidades, por medio de servicios educativos de calidad y fortalecimiento de los diferentes aspectos que contribuyen con una educación realmente efectiva.

Antecedentes

El Ministerio de Educación (MINEDUC) a través de las diferentes administraciones ha declarado la necesidad de incrementar la cobertura educativa. En las décadas ochenta y noventa del siglo pasado, los esfuerzos fueron dirigidos principalmente al nivel primario, dentro del contexto de los Acuerdos de Paz. En 1998, la Comisión Paritaria de Reforma Educativa planteó y publicó el Diseño de Reforma Educativa, el que significó un punto de partida para la concreción de las políticas educativas. Además, dio paso a la transformación curricular y a la elaboración del Currículo Nacional Base (CNB) centrado en el estudiante y organizado por competencias. La atención de adolescentes y jóvenes a finales del siglo XX forman parte importante de las agendas globales, regionales y nacionales de desarrollo, por ser concebidas como parte medular del aprovechamiento de bono demográfico.

En 2006 se presentó la estrategia de transformación del ciclo básico del nivel medio, la que dentro de sus acciones, consideraba la ampliación de cobertura en dicho ciclo; en



el mismo año fue presentado el Modelo Conceptual de Calidad. Para el año 2007 se dan a conocer los lineamientos de la transformación del ciclo diversificado que estableció las bases para la incorporación de competencias básicas para la vida en el CNB. En ese año también fue elaborado el Currículo Nacional Base (CNB) del ciclo básico con sus estándares, finalmente validado e implementado entre 2009-2011.

Los años 2009-2011 se amplió la cobertura del ciclo básico con el apoyo del Proyecto de Ampliación de la Secundaria (BIRF) por medio de la expansión de Institutos de Telesecundaria y de Centros del Programa Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo (NUFED).

Estos últimos funcionan desde el año 1978 en Guatemala y su metodología de trabajo es por alternancia. En 2011 se concreta la propuesta para la transformación del nivel medio, por medio del Proyecto Usaid/ Reforma Educativa en el Aula, que contó con el apoyo del Dr. Donald Hoslinger⁴.

En el siglo XXI se dan dos procesos globales que marcan las agendas de desarrollo: a) Los objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que comprometen a Guatemala en el logro de la universalización

del nivel primario y la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer. b) La iniciativa Educación para Todos (EPT), cuyo propósito es la ampliación de cobertura con calidad en los diferentes niveles educativos. Al finalizar la primera década del siglo XXI, se normó la gratuidad de servicios educativos. En esta primera década la creación de los Institutos Nacionales de Educación Diversificada (INED), demandó el diseño e implementación del CNB del conjunto de bachilleratos con orientaciones laborales.

Estas modalidades se constituyeron como la principal oferta de nuevos centros educativos. Sin embargo, la falta de financiamiento y la falta de docentes especializados han afectado su funcionamiento.

En Guatemala, el sector público oferta servicios educativos escolarizados en el ciclo básico y diversificado, mayoritariamente a través de Institutos Nacionales de Educación Básica (INEB), Institutos de Telesecundaria, Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo (Nufed), Institutos Pemem, Institutos Nacionales de Educación Diversificada (Ined), Escuelas Normales (interculturales y bilingües interculturales), Escuelas de Comercio, Institutos Técnicos, entre otros. Sin embargo la mayor oferta educativa en el nivel medio la ofrece el sector privado.

El incremento de cobertura con calidad en los diferentes niveles educativos demanda esfuerzo conjunto y coordinado, y que los

⁴ El Dr. Donald B. Holsinger ha sido profesor de Educación y Desarrollo en la Universidad Brigham Young en Provo, Utah, especialista en Educación de Alto Nivel del Banco Mundial en Washington, D.C., donde fue responsable del "Programa de investigación de políticas de educación secundaria" de la institución, durante varios años.



diferentes sectores sean corresponsables de la educación del país, reconociendo al Mineduc como el garante, pero no como único responsable. Es necesario que el aumento en la cobertura impacte el ciclo básico y diversificado del nivel medio, que ambos adquieran carácter de obligatoriedad, pues actualmente ese carácter alcanza únicamente a la educación básica.

La XXXI Reunión Ordinaria de Jefes de Estado y de Gobierno de los Países del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA, 2007) aprueba el Decálogo Educativo 2021 para Centroamérica, Panamá y República Dominicana, como parte de una agenda regional de largo plazo que busca la atención de adolescentes y jóvenes. El decálogo encuentra su origen en metas comunes a los ODM y la EPT, que buscan la universalización del ciclo básico en 2015 y de diversificado en 2021.

La tecnología forma parte importante del Decálogo Educativo 2021 (SICA). Guatemala en esta área ha impulsado iniciativas públicas y privadas, así como alianzas que han permitido que no solo el nivel primario, sino también el ciclo básico y diversificado se puedan desarrollar competencias tecnológicas, especialmente en la formación inicial docente. En 2005 fue lanzada la "Alianza Tecnología para Educar" que contribuye con el Plan de Implementación Estratégico de Educación 2012-2016, que tiene por objetivo dar respuesta a las necesida-

des de cobertura y calidad a través de nuevas modalidades educativas, incorporando para ello la tecnología de la información y comunicación.

Para alcanzar el incremento de cobertura con calidad, sobre todo en el nivel medio, se hará necesario desarrollar programas integrales regionalizados que consideren la infraestructura y el establecimiento de alianzas para la dotación de tecnología, equipo y mobiliario; el fortalecimiento de programas como la telesecundaria que ha apostado por el uso de recursos tecnológicos para incrementarla; priorizar el otorgamiento de becas o transferencias monetarias condicionadas; y la implementación de modalidades flexibles que permitan atender escolar y extraescolarmente a los jóvenes.

Guatemala como partícipe de las metas establecidas por la Organización de Estados Iberoamericanos, trabaja en el cumplimiento y logro de la meta 9, que demanda un incremento del número de jóvenes que concluyen el nivel medio, específicamente el ciclo diversificado. De acuerdo a los indicadores de las metas para 2015, este ciclo debiese estar situado ente el 44 y 70 % y para 2021 entre 60 y 90 %.

Guatemala como Estado miembro de las Naciones Unidas ha compartido y realizado esfuerzos desde el ámbito nacional e internacional en la atención de jóvenes, especialmente del área educativa, como prioridad para el desarrollo de competen-



cias y el acceso a un empleo digno. Estos esfuerzos han sido desarrollados dentro del marco de la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (OIJ, 2008). Actualmente el país cuenta con instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que promueven y abogan por el cumplimiento de los derechos y bienestar de la población joven.

Diferentes programas, modalidades y estrategias han sido implementados en los últimos 25 años, todos enfocados en la reducción de la pobreza a fin de que más niños asistan a la escuela. Es importante señalar que en 2010, la gratuidad y remesas condicionadas favorecieron la tasa de escolarización, sin embargo no fueron creadas las condiciones para hacerla sostenible.

Programas que han contribuido con el incremento de cobertura educativa en el nivel medio

Dar cumplimiento al marco legal que garantiza y promueve la cobertura en el nivel medio implica prestar atención diaria y constante a los estudiantes, así como a elementos de infraestructura e insumos materiales que motivan y facilitan su permanencia. En los últimos años, países como México, Colombia y Chile, han implementado programas y modalidades de estudio para incrementar la cobertura educativa en los diferentes niveles, esencialmente en el básico y diversificado.

México ha logrado expandir la cobertura del nivel medio sobre todo en zonas marginales, en desventaja social, a través de modalidades de educación indígena, cursos comunitarios y especialmente de la telesecundaria. El proceso de ampliación ha estimado regiones y/o áreas que presentan mayores rezagos y riesgos de abandono escolar.

En Colombia, las transferencias de la Nación hacia entidades territoriales (municipalidades) han permitido la reorganización del sector y la contratación de recurso humano adicional en poblaciones vulnerables. La reorganización se enfoca en alcanzar la equidad de recursos otorgados por sector así como su mejor utilización, un ejemplo de ello es que ha disminuido la subutilización docente. Otro de los aspectos fundamentales en la ampliación de cobertura es la optimización del uso de la infraestructura, la implementación de programas como Familias en Acción (transferencias monetarias), canastas educativas (recursos docentes) y la campaña de comunicación social Ni uno menos, ha contribuido en Colombia a elevar la tasa de escolarización con calidad.

El aumento en la tasa de escolarización de Colombia se ha visto incentivado a través de la asignación de recursos por parte del Sistema General de Participaciones de la Nación, pues esta se realiza tomando como base



la población atendida. Se ha logrado que mayor cantidad de estudiantes tengan acceso a los básicos a través de la contratación del servicio educativo y con ello se han superado restricciones de oferta educativa oficial. La contratación de servicios la hace el Estado con entidades privadas, públicas e iglesias, a las que provee de recursos adicionales.

El incremento de cobertura en cualquier país, demanda considerar factores que deben ser tomados en cuenta para el diseño de una estrategia adecuada para evitar la inasistencia escolar. En el caso de México se ha considerado el factor político social. Colombia ha analizado las características de la población y el área geográfica a la cual pertenece. Luego del análisis han procedido a la planificación de la oferta educativa de acuerdo a las necesidades, condiciones de acceso; finalmente se han enfocado en la concreción de un sistema de información oportuno y confiable que brinde información y soporte a la toma de decisiones.

En América Latina otros programas han contribuido a elevar la cobertura educativa en nivel medio: a) ciclos escolares regionalizados; b) subsidios a través de programas de apoyo sostenidos; c) gratuidad educativa con servicios educativos de calidad a los ya existentes y nuevos estudiantes en los centros educativos; d) modelos flexibles y pertinentes; e) círculos de aprendizaje; f) atención a grupos étnicos minoritarios.

La ampliación de la cobertura del nivel medio es un desafío para la atención de jóvenes especialmente del área rural, población indígena y ladina en situación de pobreza. Un planteamiento para la ampliación del nivel educativo con calidad y equidad y desarrollo humano requiere de políticas educativas a mediano y largo plazo, así como de recurso financiero.

A continuación se presentan algunos de los programas que en Guatemala han contribuido a incrementar la cobertura en el nivel medio.

Telesecundaria

La telesecundaria, con el apoyo de medios audiovisuales y digitales, ofrece un servicio educativo para atender la demanda de educación media en los sectores más desfavorecidos, vinculando a la escuela con la comunidad. Las áreas rurales han sido las más beneficiadas.

Según la tesis de Osorio (2009) *la telesecundaria es un proceso interactivo, democrático y formativo para los adolescentes*. La relación entre el programa y la comunidad según el autor debe ser *integral y armónica, que garantice que el aprendizaje esté encaminado a la formación del estudiante así como a la solución de problemas sociales*. La infraestructura interna está formada por capítulos sucesivos y continuos.



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

El programa tiene sus orígenes en México, donde fue implementado en el año 1968. En Guatemala la Telesecundaria tiene sus inicios en 1998 y ha contado con una propuesta diferente en cuanto a la metodología y soporte teórico científico; ha demandado apoyo de medios audiovisuales como la televisión, la que mediante una sesión de clase pregrabada, permite el desarrollo de competencias.

El programa es una propuesta alternativa y práctica para sectores de la población adolescente a la cual brinda oportunidades de realizar estudios del ciclo básico y alcanzar una formación teórica y práctica.

Ha beneficiado a estudiantes sobre todo del área rural y aquellas comunidades alejadas, en la que no existía atención del ciclo básico. En la mayoría de los casos funciona desde su fundación, en centros educativos de primaria que no atienden jornada vespertina. Un docente con amplio dominio de las diferentes áreas académicas es quien debiese acompañar, monitorear y realizar labor educativa con los estudiantes, ello luego que estos han recibido clase televisada o vía internet y en donde el maestro especializado no está presente para resolver dudas.

Uno de los grandes desafíos de acuerdo a personas que han tenido a su cargo la implementación y seguimiento del programa desde su comienzo, es la preparación y competencias básicas de los docentes que acompañan presencialmente el proceso. Es importante destacar que un alto porcentaje de docentes que laboran en las Telesecundarias ha sido formado de manera generalista a nivel universitario, es decir en pedagogía y ciencias de la educación sin especialización definida, y otros son maestros del nivel primario que residen en la comunidad y para los cuales no representa dificultad el traslado a la misma. El papel del docente que acompaña es fundamental, al igual que el de los padres de familia que residen en la comunidad. La Telesecundaria es un programa que debe ser evaluado y fortalecido para incrementar la cobertura con calidad en áreas rurales o de difícil acceso, que prevea tener los recursos necesarios y las alianzas estratégicas que garanticen su funcionamiento y el incremento progresivo con calidad.

Núcleos familiares para el desarrollo educativo (Nufed)

Los núcleos familiares educativos para el desarrollo en Guatemala se crean a partir del terremoto del año 1976, que dio paso a la definición e implementación de proyectos y programas que cubrieran las necesidades derivadas de la catástrofe. Para dar respuesta a la atención educativa y apoyar a familias campesinas, en 1978 surgen los NUFED. El primer núcleo familiar inició sus funciones en una aldea de Tecpán, Guatemala, como parte de un convenio firmado entre el MINEDUC y la embajada de Francia. El propósito del programa es proveer a los jóvenes del área rural egresados de la escuela primaria, una formación equivalente al ciclo básico, basada en las necesidades, problemas e inquietudes de la comunidad y que



favorezcan su desarrollo. Esta modalidad de formación posee un alto componente de preparación técnico laboral, según el currículo de estudios autorizado mediante el Acuerdo Ministerial de Educación No. 694 de fecha 1998.

Un estudio reciente sobre centros educativos por alternancia en Guatemala, denominado *Núcleos Familiares de Desarrollo Educativo (Nufed) e Institutos por Cooperativa de Educación Familiar por Alternancia (Icefat)*, (Burgos, Asturias, Cardona, & Gradaille, 2013) indica:

Se ha experimentado crecimiento acelerado de los centros NUFED, de una veintena a más de seiscientos; su ubicación en áreas rurales con altas tasas de incidencia de pobreza rural; bajos resultados de aprendizaje en matemática y lectura en pruebas nacionales; y deficiencias en la implementación del modelo educativo por alternancia con un 72% de centros de la muestra con niveles de implementación deficientes o parciales, que van de 0 a 80%. La evaluación de logros de aprendizaje realizada por DIGEDUCA revela también la precariedad en las oportunidades de aprendizaje (ODA).

El programa Nufed demanda la participación y acompañamiento cercano de padres de familia, el involucramiento de ellos y de la comunidad en general, que brindará mayor éxito al programa. Emplea la alternancia como modalidad de trabajo, a través de la cual los estudiantes se encuentran por espacio de una o dos semanas en el centro de formación y luego las siguientes dos semana en la parcela del hogar, a donde llevarán a la práctica el saber adquirido, que les servirá para dar respuesta a las necesidades familiares y productivas de la región. El tiempo que el joven permanece en el hogar, será visitado y acompañado por el docente en el proceso individual para el seguimiento y fortalecimiento de los saberes adquiridos.

Es importante evaluar el impacto escolar y productivo de los NUFED para determinar si requieren ser fortalecidos para continuar en el subsistema extraescolar o deben ser trasladados al subsistema escolar, donde operan los Institutos por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia (ICEFAT), de acuerdo a las características y las necesidades de la población que atienden.

También es necesario establecer que requieren de un plan de fortalecimiento que asegure su adecuada operación, mediante la alineación del CNB con la modalidad por alternancia; contratación de docentes (monitores) con título universitario, remunerados adecuadamente de acuerdo a sus funciones docentes y de gestión en el ámbito local; infraestructura adecuada para alternar entre el aula y un medio productivo; equipamiento (tecnología y acceso a internet que facilite la comunicación); materiales docentes y estudiantiles; formación y acompañamiento de juntas de padres de familia para concretar la pedagogía de la alternancia; articulación de productividad local y regional.



Institutos por Cooperativa

Los institutos por cooperativa fueron creados como institutos mixtos de educación básica por medio de la Ley de Institutos de Educación por Cooperativa de Enseñanza (Decreto No. 17-95). Tienen la finalidad de facilitar a la población el acceso a la educación, con la participación tripartita del Ministerio de Educación, la municipalidad local y los padres de familia. El Ministerio de Educación, mediante el Acuerdo Gubernativo No. 35-2015, que contiene el reglamento de Institutos por Cooperativa de Enseñanza, otorga a cada instituto [...]

[...] por cooperativa una subvención económica de Q18 420 anual para las secciones de 20 a 45 alumnos y Q7 368 para secciones únicas de 15 a 19 alumnos. Los padres de familia realizan pagos por concepto de colegiatura, de Q20 mensuales y las municipalidades aportan Q1 000 anuales por grado o sección.

Los institutos por cooperativa en Guatemala, aun cuando son pocos podrían contribuir a incrementar la cobertura en el ciclo básico con el apoyo de los gobiernos municipales. Además, deben ser objeto de revisión regional que permita establecer las necesidades de formación y con ello contribuir a su desarrollo. El Ministerio de Educación puede emplear esta vía para llegar a los jóvenes del área rural, pueblos maya, xinca, garífuna y ladino que se encuentren en zonas donde haya servicios educativos.

Luego de conocer tres modalidades de formación que han favorecido el incremento de cobertura en el nivel medio, es importante tomar en cuenta la propuesta de transformación para dicho nivel educativo, que persigue la atención juvenil por una educación con calidad, equidad y pertinencia. Su objetivo, la atención educativa de jóvenes en los subsistemas escolar y extraescolar.

Debido a la poca información sistematizada por parte del MINEDUC sobre la evaluación e impacto de las modalidades y/o programas antes mencionados, se concluye que esta es imprescindible para dar paso a la implementación de la propuesta contenida en el presente documento.

También dicha información es importante para ampliar la cobertura educativa en el nivel medio, considerar la posibilidad de integración del nivel primario y ciclo básico del nivel medio en uno solo y llegar a transformar las escuelas primarias en básicas, considerando y previendo para ello, las condiciones jurídicas, formativas, administrativas y financieras correspondientes.

Otros de los aspectos a considerar como parte de la ampliación de cobertura con calidad del nivel medio son: a) el emprendimiento; b) la formación técnica de acuerdo a las características y necesidades de formación por región; c) la reestructuración del



Subsistema de Educación Extraescolar y la Digeex. Estas acciones pueden contribuir a ofrecer modelos flexibles de formación idóneos para jóvenes que se encuentren fuera del sistema educativo, que como ha sido mencionado, alcanzan ya, más del millón de jóvenes.

Propuesta

Educación técnica y escolar para jóvenes a través de programas regionales escolares y extraescolares con apoyo de gobiernos municipales que permita ampliar la cobertura educativa

Justificación

La juventud representa para Guatemala una de las mayores posibilidades para alcanzar el desarrollo, sin embargo más del 50 % de jóvenes que se encuentran en edad de asistir al ciclo básico y diversificado o de desarrollar una formación técnica para acceder a un empleo y así satisfacer sus necesidades, están fuera del mismo.

De acuerdo al apoyo brindado y como parte del seguimiento a la tasa de escolarización alcanzada en primaria, es necesario generar esfuerzos que permitan ahora incrementar con calidad, la cobertura en el nivel medio, tanto a través del subsistema escolar como del extraescolar. Lo antes expuesto permitirá a estudiantes que egresan del nivel primario poder continuar su proceso de formación y con ello desarrollar competencias académicas, técnicas y laborales que les faciliten el acceso a mejores y mayores oportunidades de empleo.

La ampliación de cobertura con calidad en el ciclo básico y diversificado del nivel medio a través de programas escolares y extraescolares es una necesidad nacional que debe ser considerada en los diferentes planes de gobierno para alcanzar la universalización de la misma y aprovechar la oportunidad de bono demográfico⁵ que vive Guatemala.

⁵ Bono demográfico: Período durante el cual la proporción de personas en edades de trabajar o potencialmente productivas (jóvenes y adultos) crece con relación a la de personas en edades dependientes (niños y personas mayores), con un mayor peso relativo de los primeros respecto a los segundos (Linares, 2013).

Ruta de propuesta

| | | | | | |
|---|---|-------|---------|-------|--|
| Objetivo general: | Incrementar la cobertura educativa con calidad en los ciclos básico y diversificado del nivel medio a través de los subsistemas escolar y extraescolar para brindar a jóvenes oportunidades de formación que den respuesta a sus intereses y necesidades. | | | | |
| Resultado | Incremento de cobertura educativa con calidad en el ciclo básico y diversificado del nivel medio a través de programas escolares y extraescolares regionales que responden a intereses y necesidades de jóvenes y del mercado laboral. | Plazo | | | |
| Acción | Estrategia | Corto | Mediano | Largo | |
| El poder ejecutivo debe incrementar progresivamente en el presupuesto general de la nación los recursos financieros que faciliten el incremento de cobertura en el nivel medio. | El organismo ejecutivo dentro del presupuesto de la nación deberá incrementar los recursos financieros destinados a educación, estableciendo dentro del mismo un rubro destinado al incremento sostenido de cobertura con calidad del nivel medio. | | | | |
| | El organismo ejecutivo deberá declarar de emergencia nacional las políticas educativas de cobertura para incrementar la misma. | | | | |
| | Es necesario que el organismo legislativo apoye los cambios legislativos y presupuestarios que sean propuestos para incrementar la cobertura con calidad en el nivel medio. | | | | |
| Objetivo específico 1: | Establecer por región y con apoyo de gobiernos municipales las prioridades de formación técnica que puedan ser brindadas desde el ámbito local a través del establecimiento de programas escolares y extraescolares que se ajusten a necesidades e intereses de los jóvenes y que contribuyan a incrementar con calidad la cobertura. | | | | |
| Resultado | Programas escolares y extraescolares por región y con apoyo de gobiernos municipales brindan formación a jóvenes que les permiten, escolar y/o extraescolarmente, desarrollar competencias a través de las que acceden a un trabajo decente y satisfacen necesidades. | Plazo | | | |

| Acción 1 | Estrategia | Corto | Mediano | Largo |
|---|---|-------|---------|-------|
| <p>El Ministerio de Educación articuladamente con cámaras gremiales y asociaciones departamentales de alcaldes, universidades y centros de investigación deben realizar un diagnóstico regional de necesidades de formación escolar y/o técnica de acuerdo a intereses diferenciados entre hombres y mujeres.</p> | <p>El Ministerio de Educación con apoyo de actores claves como cooperantes internacionales, cámaras gremiales, asociaciones departamentales de alcaldes, sector empresarial, sector de cooperativas, y centros de investigación, deben conjuntamente y a través de un diagnóstico, identificar necesidades de formación por región y de acuerdo a intereses diferenciados entre hombres y mujeres para diseñar programas escolares y extraescolares que atraigan jóvenes.</p> | | | |
| | <p>El Ministerio de Educación, con el apoyo de cooperantes internacionales, gobiernos municipales, sector empresarial e institutos de formación y capacitación, debe destinar mayor cantidad de recursos para la evaluación, fortalecimiento y/o ampliación de programas escolares y extraescolares (Telesecundaria, Nufed, Institutos por Cooperativa) que han atendido las necesidades de jóvenes y que han permitido la ampliación de cobertura en el nivel medio.</p> | | | |
| | <p>El Ministerio de Educación, gobiernos municipales y sector empresarial deben destinar fondos exclusivos para ampliar la cobertura a través de mayor cantidad de becas, programas como guarderías anexas a los centros de formación y transferencias condicionadas para estudiantes del nivel medio</p> | | | |
| | <p>El Mineduc en conjunto con el Ministerio de Infraestructura y Vivienda, así como con el apoyo del sector empresarial destinan recursos para la ampliación, remozamiento, construcción y equipamiento de centros educativos que albergarán estudiantes de nivel medio.</p> | | | |
| | <p>Dentro del Mineduc, la Dirección de Planificación Educativa (Diplan) deberá realizar mayores esfuerzos para continuamente monitorear y detectar necesidades de los centros educativos y de formación de acuerdo a necesidades e intereses diferenciados entre hombres y mujeres, atendiendo oportunamente así, a la población escolar y extraescolar del nivel medio.</p> | | | |



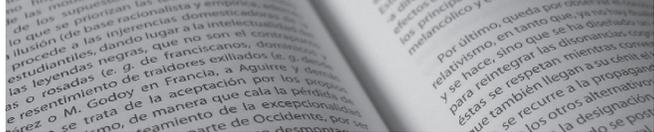
Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

| Acción 2 | Estrategia | Corto | Mediano | Largo |
|---|---|--------------|---------|-------|
| <p>Las corporaciones municipales deben crear su política municipal educativa y conforman la Comisión Municipal de Educación, la que trabaje conjunta y coordinadamente con la oficina municipal de la mujer, autoridades educativas locales y sociedad civil.</p> | <p>Los gobiernos municipales deben en concejo municipal diseñar, aprobar e implementar una política educativa municipal que apruebe anualmente contemplar y destinar dentro de su presupuesto fondos para educación.</p> | | | |
| | <p>Cada corporación municipal debe crear la Comisión Municipal de Educación que coordine y trabaje conjuntamente con la oficina municipal de la mujer, autoridades educativas locales y sociedad civil organizada.</p> | | | |
| | <p>Las corporaciones municipales deben dentro de su presupuesto anual, destinar fondos para el apoyo al funcionamiento de programas escolares y extraescolares del nivel medio implementados en sus municipios, ello coordinadamente con el Mineduc y sus representantes legales en cada departamento.</p> | | | |
| <p>Objetivo Específico 2:</p> | <p>Evaluar los currículos de estudio escolarizados del nivel medio y programas de estudio extraescolares que permitieron años atrás ampliar la cobertura a través del involucramiento de la comunidad educativa y diversos actores de la sociedad civil para fortalecerlos con calidad y articularlos de acuerdo a las competencias que el mundo laboral y académico superior demandan.</p> | | | |
| <p>Resultado</p> | <p>Currículos de estudio y programas escolares y extraescolares se encuentran articulados con el mercado laboral y son fortalecidos e incrementados a través del involucramiento de la comunidad educativa y diversos actores de la sociedad civil para fortalecerlos con calidad y ampliar la cobertura educativa.</p> | <p>Plazo</p> | | |

| Acción 1 | Estrategia | Corto | Mediano | Largo |
|--|--|-------|---------|-------|
| <p>El Ministerio de Educación con apoyo de expertos en las diferentes áreas de formación, representantes de las cámaras gremiales, centros de formación técnica y de las universidades del país deben realizar la evaluación de los currículos del ciclo básico y diversificado de nivel medio, así como de programas escolares y extraescolares de formación.</p> | <p>El Ministerio de Educación debe conformar una mesa técnica con representantes de cámaras gremiales, expertos en áreas de formación, centros de formación técnica y universidades del país.</p> | | | |
| | <p>El Ministerio de Educación con el apoyo de la mesa técnica deben establecer criterios de la evaluación de los currículos de nivel medio y de programas escolares y extraescolares de formación vigentes, considerando el diagnóstico de formación regional y los intereses diferenciados entre hombres y mujeres ya identificados.</p> | | | |
| | <p>El Ministerio de Educación con apoyo de la mesa técnica desarrollará la evaluación de los currículos del nivel medio, así como de los programas escolares y extraescolares vigentes para emitir recomendaciones de mejora y fortalecimiento.</p> | | | |
| Acción 2 | Estrategia | Corto | Mediano | Largo |
| <p>El Ministerio de Educación con base en los resultados de la evaluación de currículo y programas efectuados, deberá identificar y efectuar los cambios que permitan articular los mismos con las demandas del mercado laboral, las necesidades regionales de formación e intereses diferenciados entre hombres y mujeres.</p> | <p>El Ministerio de Educación con el apoyo e intervención de la mesa técnica conformada por cámaras gremiales, expertos en áreas de formación, universidades y centros de formación técnica realizan los ajustes y/o cambios que fortalecerán y/o transformarán los currículos del nivel medio y programas escolares y extraescolares, según sea el caso, y que contribuirán con la ampliación de cobertura.</p> | | | |
| | <p>El Ministerio de Educación deberá dentro de los currículos del nivel medio integrar el emprendimiento como área de formación, ampliándolo progresivamente al nivel primario.</p> | | | |
| | <p>Los ajustes, cambios o transformaciones efectuadas a los currículos y programas escolares y extraescolares del nivel medio deben ser socializados.</p> | | | |

Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

| Acción 3 | Estrategia | Corto | Mediano | Largo |
|---|---|-------|---------|-------|
| Las universidades y centros de formación del país deberán desarrollar una evaluación y transformación de las carreras de formación docente y técnica que ofrecen para dar respuesta a las necesidades de formación identificadas. | Las universidades del país que forman docentes y ofrecen formación técnica deben evaluar los currículos de las carreras que ofrecen para identificar los ajustes, cambios y/o transformaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de formación identificadas regionalmente. | | | |
| | Centros de formación técnica y universidades luego de la evaluación deben efectuar los ajustes, cambios o transformaciones que fortalecen la formación de los nuevos profesionales que formarán escolar o extraescolarmente a los estudiantes del nivel medio. | | | |
| | Debe socializarse y validarse los nuevos currículos o programas de estudio ofrecidos por los centros de formación técnica por parte del Ministerio de Educación y cámaras gremiales. | | | |
| | Universidades y centros de formación técnica deben ofrecer carreras articuladas con las necesidades de formación plasmadas en los nuevos currículos y programas escolares y extraescolares del nivel medio. | | | |
| Acción 4 | Estrategia | Corto | Mediano | Largo |
| El Ministerio de Educación en coordinación y con el apoyo de cámaras gremiales, asociaciones departamentales de alcaldes y sociedad civil organizada, debe diseñar, implementar, fortalecer e incrementar programas escolares y extraescolares de formación que incrementen la cobertura educativa. | El Ministerio de Educación con apoyo de cámaras gremiales, gobiernos municipales y sociedad civil, debe sobre la base de resultados de la evaluación de los currículos y programas, diseñar, implementar, fortalecer e incrementar programas escolares y extraescolares que contribuyan con el incremento de la cobertura educativa con calidad desde el ámbito local y regional. | | | |
| | Gobiernos locales y cámaras gremiales a través del sector empresarial deberán contribuir con recursos que permitan la implementación efectiva de los programas escolares y extraescolares que orientados a la ampliación de cobertura del nivel medio. | | | |
| Objetivo específico 3: | Transformar el nivel medio del sistema educativo para ampliar con calidad la cobertura educativa y dar respuesta a las necesidades de jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo. | | | |
| Resultado | El subsistema escolar y extraescolar del Sistema Educativo Nacional amplía cobertura educativa con calidad y da respuesta a necesidades de jóvenes que se encuentran fuera del sistema a través de la transformación del nivel medio. | Plazo | | |



Memoria XX Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala

| Acción 1 | Estrategia | Corto | Mediano | Largo |
|---|--|-------|---------|-------|
| El Ministerio de Educación desarrollará la reestructuración del subsistema extraescolar y la transformación de la Dirección General de Educación Extraescolar (Digeex) como eje fundamental de la transformación del nivel medio. | El Ministerio de Educación debe gestionar y promover la reestructuración del Subsistema de Educación Extraescolar a través de la vía legal que corresponde y destinar los recursos humanos y financieros para ello. | | | |
| | El Ministerio de Educación debe evaluar las funciones de la Digeex, así como las bases de datos que permiten identificar el impacto de la misma en la atención de jóvenes y su posibilidad de acceder a un trabajo al concluir procesos o programas. | | | |
| | El Ministerio de Educación deberá con base en los resultados de la evaluación de las funciones, realizar los ajustes y/o cambios necesarios que permitan la transformación de la Digeex. | | | |
| | La Digeex debe desarrollar un trabajo conjunto y coordinado con las direcciones sustantivas del Mineduc lo que permitirá la adecuada implementación de programas extraescolares y que dé respuesta a las necesidades de formación regional y de intereses diferenciados entre hombres y mujeres ya identificados. | | | |
| Acción 2 | Estrategia | Corto | Mediano | Largo |
| El Ministerio Educación debe priorizar en su presupuesto anual fondos para la transformación del nivel medio, en especial para el diseño, implementación y fortalecimiento de programas escolares y extraescolares. | El Ministerio de Educación dentro de su presupuesto anual deberá destinar mayor cantidad de recursos a la Digeex para el diseño, implementación, fortalecimiento y/o ampliación de programas extraescolares regionalizados y bajo modalidad flexible que den respuesta a las necesidades de formación e intereses diferenciados entre hombres y mujeres, ya identificados. | | | |
| | La Digeex deberá a través de un plan de acción y el fortalecimiento de capacidades institucionales, fortalecer la gestión, comunicación, diálogo político e incidencia en su personal a nivel central y local; todo ello para poder diseñar, implementar, fortalecer y/o ampliar programas extraescolares regionalizados con el apoyo de las corporaciones municipales y sector empresarial local. | | | |
| | La Digeex deberá ser parte y objeto fundamental de la transformación del nivel medio. | | | |



Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1985). *Constitución Política de la República de Guatemala*.
- Asturias, L. (2014). *Propuesta de transformación del nivel de educación media, versión revisada y validada*. Guatemala: Usaid/Reforma Educativa en el Aula. Disponible en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00jwkj.pdf
- Burgos, A., Asturias, L., Cardona, I., Gradaïlle, R., Mendizabal, A., Mazariegos, L y Cabrera, F. (2013). *Evaluación de los Centros de Educación por Alternancia en Guatemala*. Guatemala: Fahusac/Unesco. Disponible en: <http://www.aimfr.org/Archivos/Documentos/Guatemala%20-%20Evaluacion%20de%20los%20Centros%20de%20Alternancia.pdf>
- CECC/SICA. (2014). *TIC y pedagogía virtual en las políticas de formación docente: Centroamérica y República Dominicana*. Disponible en: http://www.academia.edu/6399490/TIC_y_Pedagog%C3%ADa_Virtual_en_las_Pol%C3%ADticas_de_Formaci%C3%B3n_Docente_Centroam%C3%A9rica_y_Rep%C3%BAblica_Dominicana
- Centro de Investigación Educativa. (2004). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. El Salvador. Disponible en: <http://es.slideshare.net/ceciliahuapaya1/diccionario-pedagogico-30159663>
- Congreso de la República de Guatemala. (1991). *Decreto Legislativo 12-91, Ley de Educación Nacional*. Guatemala.
- Córdova Arévalo, M. (2002). *El 'programa telesecundaria', una opción cognoscitiva y metodológica en el ciclo de educación básica. Un estudio realizado en poblaciones rurales del departamento de Quiché*. Disponible en: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1646.pdf
- Digeduca. (2012). *Desigualdad en la cobertura educativa en Guatemala*. Disponible en: https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/437/19.%20Informe_Gini_Educativo_2009.pdf
- Digeex. (s.f). *Núcleos Familiares para el Desarrollo -NUFED-*. Guatemala: Mineduc. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/guatemala/nufed.pdf>
- Guzmán, J. (2014). *TIC y pedagogía virtual en las políticas sobre formación docente: Centroamérica y República Dominicana*. Disponible en: http://www.academia.edu/6399490/TIC_y_Pedagog%C3%ADa_Virtual_en_las_Pol%C3%ADticas_de_Formaci%C3%B3n_Docente_Centroam%C3%A9rica_y_Rep%C3%BAblica_Dominicana
- Linares, L. (2013). *Seguridad social para los trabajadores de la economía informal*. Asies/Unión Europea. Disponible en: <http://www.reneesposito.com/asiesnew/wp-content/books/informe-seguridad-social-ue-.pdf>

Mineduc. (2014). *Sistema nacional de indicadores educativos*. Disponible en: <http://www.estadística.mineduc.gob.gt>

Organización Iberoamericana de la Juventud. (2008). *Convención iberoamericana de derechos de los jóvenes*. Oficina Regional Conosur. Disponible en: <http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf%283%29.pdf>

Pira, J. (2014). *Evolución de la cobertura en el siglo XXI*. Asies.

SICA. (2007). *XXXI Reunión ordinaria de jefes de Estado y de Gobierno de los países del Sistema de Integración Centroamericana*. Guatemala. Disponible en: <http://www.sica.int/consulta/reunion.aspx?idn=83104&idm=1&identstyle=401>



Panel foro 2

Oportunidades educativas, expectativas y opciones de desarrollo económico de los jóvenes del altiplano occidental

Mgtr. Mario von Ahn
Usaid

Resumen:

En este reporte se examina el nivel educativo de la población joven, las oportunidades que implican estos niveles, así como las expectativas de desarrollo económico que perciben los jóvenes residentes en el altiplano occidental de Guatemala. El reporte está basado en los resultados de un diagnóstico participativo que utilizó métodos mixtos en una muestra representativa de 12 municipios del altiplano occidental, y en análisis de información de fuentes secundarias realizados por el proyecto Usaid Leer y Aprender. Se examinaron las barreras que enfrentan los jóvenes para estudiar, la disponibilidad, acceso y falta de servicios de educación (escolarizados y/o alternativos) y su percepción de oportunidades de capacitación técnica, formación vocacional y para el trabajo, posibilidades de inserción en el mercado laboral y de participación ciudadana. Igualmente se investigó el interés de los jóvenes en participar en programas de educación y formación laboral a nivel local. Los hallazgos y conclusiones han ayudado a definir estrategias para ampliar las oportunidades de los jóvenes de 15 a 24 años con programas que les proporcionen competencias efectivas, de acuerdo a criterios de calidad. Sobresalen en estas estrategias el desarrollo y fortalecimiento de programas de educación básica alternativa y de programas de desarrollo de compromiso y participación cívica. Se discuten implicaciones para reforma del sector y para el desarrollo y ampliación de programas y modelos no tradicionales de atención para jóvenes fuera de la escuela.

Introducción

Este documento resume los resultados del “Diagnóstico participativo de la juventud” llevado a cabo entre septiembre de 2014 y febrero de 2015 por Usaid Leer y Aprender. El propósito de este documento es presentar los hallazgos más relevantes del estudio y así proporcionar una base para el desarrollo de una estrategia de intervención para llegar a jóvenes fuera de la escuela. El documento aborda los resultados en las áreas de entorno socioeconómico, educación, oportunidades económicas y participación de la comunidad.



Se realizó el estudio participativo en cinco departamentos del altiplano occidental de Guatemala (Quetzaltenango, Huehuetenango, San Marcos, Totonicapán y Quiché), en 12 municipios y abarcó a más de 200 comunidades. El estudio utilizó un enfoque de métodos mixtos que incluyó entrevistas con una muestra aleatoria representativa de 2 448 jóvenes entre 15 y 24 años, 24 grupos de discusión y 97 entrevistas a profundidad.

Resultados principales

Entorno socioeconómico

Más de tres cuartas partes de la muestra se identificaron como de origen indígena. A pesar de tal identificación, el 99 % reportó que el español es su idioma de preferencia en las interacciones diarias. Casi todos los jóvenes de la muestra (99 %) vivían con la familia nuclear u otros parientes. Como la mayoría de la muestra era de origen rural, la agricultura predominó como ocupación principal de sostén del hogar. El 61 % de los padres estuvieron implicados en actividades agrícolas o domésticas. Solo el 3 % de este grupo reportó recibir remuneración monetaria por su trabajo. La mayoría de padres de familia restantes (31 %) estaban desempleados al momento de la entrevista. Más del 80 % de las mujeres (madres) participaban en actividades domésticas.

Más del 80% de los hogares contaban con agua y, arriba del 90 % con electricidad. Se reportó un menaje de casa variado: menos de la mitad de hogares poseían estufa o refrigerador, pero más del 70 % tenían una televisión. Casi todas (96 %) tenían un teléfono celular. En promedio, la educación de los padres y madres de familia fue inferior a cuarto grado, el nivel visto como necesario para lograr la alfabetización funcional. Los padres tenían un promedio de 3.8 años, mientras que las madres un promedio de 2.4 años de escolaridad. Casi la mitad de las madres (45 %) y una cuarta parte de los padres nunca asistió a la escuela. Aproximadamente una cuarta parte de la muestra de los jóvenes estaba casado y/o unido en el momento del estudio. Uno de cada cinco madres/padres manifestó desconocimiento de métodos de planificación familiar. Más de la mitad de los que reportaron tener conocimientos sobre temas de salud sexual reproductiva lo aprendieron en la escuela, una cuarta parte en centros de salud pública .

La percepción de riesgo de la violencia de pandillas y actividades relacionadas con drogas fue relativamente baja: entre 1 % y 10 % de la muestra consideraron este tipo de riesgo como un problema sobre una variedad de preguntas en el estudio.

Educación

Los niveles de educación de la muestra de jóvenes mostraron una diferencia significativa de la generación entre padres e hijos. En promedio, la muestra de jóvenes había completado la escuela primaria y dos años de secundaria. Cuando se examinó por lugar de residencia, en promedio, los jóvenes del área urbana o rural no habían completado



los tres años de secundaria básica. A pesar del nivel de cumplimiento promedio, una cuarta parte de la muestra no había finalizado la escuela primaria.

Cuando se le preguntó a los jóvenes sobre sus planes de educación para el próximo año, 59 % dijo que no seguirían estudiando. Más del 50 % mencionó como razón la falta de fondos suficientes para pagar los gastos incidentales. Sin embargo, los proveedores de servicios en las comunidades agregan la interacción entre los costos y la falta de oportunidades de empleo para egresados de secundaria en las comunidades locales como una razón de los jóvenes para abandonar la escuela. Una razón adicional reportada por las jóvenes (11 %) fue el embarazo y el inicio de vida matrimonial. A pesar del alto porcentaje de la muestra que reporta no continuar en la escuela, muchos ven la educación como el camino hacia un futuro mejor, mostrando interés en continuar sus estudios si pudiera superarse la carga económica.

Oportunidades de desarrollo económico

Cuando se les preguntó a los jóvenes sobre su actividad principal, estudiar fue la respuesta más común de la muestra (40 % de los hombres y 45 % de las mujeres). La segunda actividad reportada en frecuencia fue el trabajo en la agricultura por los hombres (35 %) y trabajo doméstico por las mujeres (35 %). Dieciocho por ciento de los hombres y el 8 % de las mujeres identifican trabajo en una entidad comercial como su actividad principal. En promedio, los encuestados comenzaron a trabajar a los 15 años de edad. Aproximadamente la mitad de la muestra declaró que tenían una habilidad empleable. Estas habilidades fueron identificadas en trabajos de cuello azul, como construcción, carpintería y costura. Cuando se les preguntó cómo obtuvieron estas habilidades, la mayoría (75 %) habían aprendido la habilidad en el trabajo de un pariente o miembro de la comunidad. Solo el 17 % indicó que habían adquirido la habilidad a través de un programa de educación formal. Consistente con otros estudios, aproximadamente la mitad de la muestra dijo que sabían cómo usar una computadora.

La mayoría de la muestra (60 %) nunca había tenido un trabajo remunerado o un salario y solo el 13 % de los que tenían un trabajo remunerado estaban empleados en el momento del estudio. Las mujeres reportaron significativamente menos probabilidades de haber sostenido un trabajo remunerado que los hombres. Los hombres que habían estado empleados, generalmente eran ayudantes en pequeñas tiendas o en las actividades de construcción y reparación. Las mujeres generalmente también trabajaban en tiendas o como empleadas domésticas. El empleo era generalmente de corto plazo, durando un promedio de tres meses. Más del 80 % de los que tenían empleo remunerado obtuvieron las posiciones a través de familiares o de amigos.

El empleo visto como deseable era generalmente en servicios no técnicos tales como: ventas, construcción, limpieza o reparación de auto/casa. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes de la muestra estaban en desacuerdo con declaraciones de que encontrar



trabajo ya sea agrícola o no agrícola se obtiene fácilmente en sus comunidades. Cerca de dos tercios de la muestra piensa que empezar una empresa sería un medio conveniente de ganarse la vida en su comunidad. Sin embargo, alrededor del 15 % sabía quién había iniciado un negocio.

Participación de la comunidad

El estudio encontró poca participación en la política nacional. Menos del 40 % de los jóvenes en edad y condiciones reportaron que habían votado en las elecciones nacionales anteriores. En el nivel local, menos de la mitad de la muestra sentía que estaba haciendo algo para hacer a su comunidad un lugar mejor. Más de un tercio de la muestra no pudo identificar ninguna organización comunitaria. Los que identificaron a una organización comunitaria eran más propensos a mencionar el Consejo Comunitario Local de Desarrollo -Cocode- (70 %) o una entidad religiosa (59 %).

Los miembros de la muestra eran más propensos a participar en una organización religiosa (67 %), seguida de un deportivo o club social (46 %). Sin embargo, solo aproximadamente una cuarta parte de aquellos que eran miembros de una organización religiosa dijeron que regularmente asisten a reuniones.

Cuando se les preguntó sobre el liderazgo en cualquier tipo de organización, más del 70 % de la muestra manifestó que solo estaban interesados en ser participantes. La excepción fue el pequeño porcentaje

que participó en grupos de mujeres (14 %), donde más de la mitad reportó haber sido en roles de liderazgo.

Cuando se le preguntó lo que pensaba que estaría haciendo en cinco años, cerca de la mitad sentía que estaría trabajando en mano de obra, servicio o trabajos técnicos que se encontraban en la comunidad. Al menos un cuarto de los entrevistados consideró que se habría graduado y estaría trabajando en el nivel apropiado para su certificado de la escuela. Una cuarta parte no tenía idea de lo que estarían haciendo.

Conclusiones e implicaciones para los jóvenes fuera de la escuela de programación

Entorno socioeconómico

Violencia de la actividad de pandillas o drogas, no es reportado como un factor incidente en la juventud para no terminar la escuela o ser empujado fuera de la comunidad.

Solo un pequeño porcentaje de la muestra percibe la actividad de maras o de drogas como un problema en sus comunidades y, menos del dos por ciento cree que vivirán en otra comunidad o país en cinco años. Por lo tanto, este asunto no necesita ser un foco principal en programas de educación y sensibilización.

Alfabetización de la conciencia y la familia debe ser un componente de estrategias dirigidas a jóvenes de fuera de la escuela.

El bajo nivel educativo de los padres puede crear un entorno que es poco proba-



ble que fomente la lectura y el estudio necesarios para tener éxito en la escuela. El alto porcentaje de jóvenes en la muestra que ya están casados a temprana edad y tienen hijos sugieren que los jóvenes fuera de la escuela se están convirtiendo en los padres y deben hacerse conscientes de las estrategias para promover el éxito de sus hijos en la escuela. No es necesario desarrollar estrategias multilingües para llegar a los jóvenes en la población objetivo.

Casi toda la muestra identificó el español como su idioma preferido de comunicación. Así, educación, alcance y estrategias de formación de empleo pueden desarrollarse únicamente en ese idioma.

Educación

Programas dirigidos a jóvenes fuera de la escuela que permitan completar la primaria deben ser considerados dentro de las estrategias de apoyo para finalización.

Aproximadamente una cuarta parte de la muestra reportó que habían abandonado la escuela primaria. Un enfoque orientado únicamente a completar el ciclo básico ignora este relativamente gran segmento de la población que no completó la escuela primaria. Por lo tanto, estrategias que incluyen aceleración de la educación primaria y exámenes de equivalencia deben ser parte de la programación.

Programas de educación para los jóvenes fuera de la escuela deben ser de bajo costo.

La mitad de la muestra identificó los costos incidentales de escolarización

formal tales como transporte y comidas, como razones para abandonar la escuela. Programas de educación alternativa deben basarse en las comunidades locales o buscar otras estrategias para aliviar dichos gastos.

Campañas de sensibilización en programas de educación alternativa y su vinculación a oportunidades de empleo deben ser un componente de programación.

La casi total falta de conocimiento de los jóvenes acerca de los programas de educación alternativa disponibles por los proveedores de servicios de juventud y educación entrevistados en el estudio, sugiere que debe llevarse a cabo concienciación. Además de acuerdo a las competencias desarrolladas actualmente por estos programas educativos deben desarrollarse campañas que permitan oportunidades en estas competencias que poseen los jóvenes.

Mejorar el conocimiento de planificación familiar y salud sexual reproductiva debe ser un componente de programación.

El inicio prematuro de una familia, identificado como una barrera para alcanzar mayor nivel de educación entre los jóvenes entrevistados en el estudio, sugiere que debe llevarse a cabo concienciación. Se debe priorizar un enfoque de "habilidades para la vida" relacionadas con mejorar la salud y evaluar el retraso de la familia dentro de estas campañas.

Deben realizarse estudios de mercado que conecten la demanda de conocimientos técnicos y la oferta de educación y programas de capacitación en la región.



El estudio actual se centró principalmente en el contexto, el comportamiento y las percepciones de la juventud. Se requieren estudios que profundicen la demanda y potencialidad del mercado en la región y que permitan vincular estos programas de formación ocupacional para jóvenes. Estos estudios forman un complemento para el presente estudio y sirven de base para la planificación.

Oportunidades económicas

La capacitación para el empleo debe estar diseñada para satisfacer las necesidades de estudiantes en gran parte inexpertos y no calificados.

La mayoría de la muestra no había sostenido una posición laboral con pago. La mayor parte de su experiencia fue ayudar en el trabajo manual o trabajo de sector de servicio de bajo nivel técnico. Por lo tanto, habilidades técnicas básicas y habilidades interpersonales deben ser parte de programas de formación de empleo.

Es necesario incrementar el conocimiento de los jóvenes acerca de la oferta de formación para el empleo y las oportunidades de empleo disponibles en la región.

Los miembros de la muestra desconocían de fuentes para consultar las oportunidades de formación o empleo disponibles en la región. Generalmente, quienes habían obtenido empleo habían conseguido sus puestos de trabajo a través de amigos o familiares. Las aspiraciones laborales más reportadas se referían a servicios que requieren un bajo

nivel de cualificación. Este conocimiento limitado de posibilidades económicas sugiere que tal formación/sensibilización debe ser una parte de la programación.

Participación de la comunidad

Desarrollar y fortalecer habilidades de liderazgo y participación se requieren para motivar a la juventud, fomentar el cambio local y desarrollar competencias que pueden aplicarse en el contexto laboral.

La falta de deseo de conducir o incluso participar en organizaciones comunitarias de la población de la muestra, sugiere que la formación en estas áreas debe ser una parte de una estrategia de formación y educación.

Características emprendedoras de jóvenes egresados de educación media en las áreas rurales de Guatemala.

Un estudio de casos

Lcdo. Marco Antonio Saz Choxin
Programa de educación para la vida y el trabajo -Eduvida-
Cooperación Técnica Alemana -GIZ-

"[...] lo más difícil que he tenido que afrontar luego de graduarme es que nadie cree en la capacidad que tengo y dudan de mi expresando: ¡A ver sí puede! ¡No sigas! Dudan principalmente por la edad. Para vencer esos pensamientos es necesario pensar positivamente".

Milton, emprendedor juvenil.

Resumen

En este estudio se analizan las características emprendedoras personales de jóvenes egresados del nivel de educación media en las áreas rurales de los departamentos de Alta Verapaz, Quiché y Chiquimula de Guatemala, así como las competencias para la generación de procesos de emprendimiento adquiridas durante su paso por el Sistema Educativo Nacional. El abordaje metodológico privilegia un diseño mixto de investigación utilizado para la comprensión de la cotidianidad de cada estudiante en su entorno natural, y para la cuantificación de sus características emprendedoras en una matriz diseñada para el efecto. Basado en los resultados obtenidos, se proponen recomendaciones para fomentar las características emprendedoras en el nivel de educación media en el país.

Introducción

Los desafíos en el sistema educativo de Guatemala son enormes. Uno de estos se relaciona con la cobertura educativa, y da cuenta que a nivel del país únicamente el 24 % de jóvenes asiste al ciclo de diversificado (grados 10, 11 y 12) en la edad correspondiente; cifra que



desciende aún más en las áreas rurales de los departamentos más lejanos, tales como Alta Verapaz y Quiché, donde la tasa es de 10.8 % y 11.9 % respectivamente, (Mineduc, 2014). Asimismo, solo el 8 % de los egresados del nivel medio (grado 12) alcanza las competencias esperadas en Matemáticas, mientras que en Lectura, lo hace el 26 %, según datos del Ministerio de Educación (Mineduc, 2014). Estos son desafíos en materia de acceso a una educación con calidad que año con año las distintas administraciones públicas tratan de afrontar y que sigue siendo materia pendiente.

Cuando se analizan los indicadores educativos según los distintos segmentos de la población, los datos favorecen al área urbana, en detrimento de las áreas rurales del país. También, la población indígena está en desventaja en relación a sus pares mestizos o ladinos en todos los indicadores macro, tales como: acceso a la educación, tasas internas de rendimiento, oportunidades de aprendizaje y demás macro indicadores aún y cuando esta población constituye el 40 % del total de la población (INE, 2011). En relación al sexo, las mujeres poseen en promedio menos años de escolarización que los hombres: 3 versus 4.2 en población indígena y 5.3 versus 5.9 en población no indígena (INE, 2011). Esto implica que las más desfavorecidas son las mujeres indígenas habitantes del área rural.

La política de calidad educativa, una de las siete que ha promovido el gobierno de Guatemala para el período lectivo de 2012-2016, hace alusión al mejoramiento de la calidad del proceso educativo para

asegurar que todas las personas sean sujetos de una educación pertinente y relevante (CNE, 2011). Por tanto, se espera que los egresados del nivel medio adquieran las competencias necesarias para el ingreso a la universidad o para el acceso a un empleo digno. Sin embargo, tal como se notó en los párrafos precedentes, los jóvenes egresan con deficiencias en Lectura y Matemáticas, provocando con ello la preocupación de parte de las autoridades universitarias.

Aunque no se tengan datos oficiales sobre la relación entre la oferta y demanda laboral de la población joven, se sabe que en el año 2014 egresaron un total de 180 450¹ estudiantes del nivel medio (Mineduc, 2015), mientras que reportes de prensa investigativa dan cuenta que uno de los sectores con más demanda laboral para este segmento poblacional, como son los *call centers*, abren alrededor de 35 000 plazas anuales y, por su parte, el magisterio nacional posibilita la inserción de 2 000 docentes cada año (Castillo y Martínez, 2014). En relación al acceso a los estudios universitarios, la cifra de estudiantes de primer ingreso a la universidad estatal durante el año 2014 fue de 24 858, lo cual constituye en promedio cerca de la mitad de la población universitaria que continúa estudios superiores (Castillo y Martínez, 2014). Sin bien es cierto estos datos cuantifican únicamente dos segmentos puntuales de ocupación juvenil, los cuáles a su vez podrían estar interrelacionados entre sí; sin embargo, a falta de cifras estatales, brindan un panorama de lo

¹ Según información de títulos y diplomas por departamento, Digeace, Mineduc (2015)



que podría estar sucediendo al final de la educación media en el país.

Basta una sola mirada crítica a los indicadores educativos para comprender que la situación en las áreas rurales es todavía más desafiante. La cobertura educativa en los niveles de primaria y media con su respectiva tasa de eficiencia interna nos permiten comprobar las brechas existentes entre las áreas urbanas y rurales. Esto, sin mencionar que la oferta educativa a nivel universitario es prácticamente inexistente. Esta realidad, aunada a la falta de oportunidades laborales y a la carencia de una política pública orientada a la productividad de las áreas rurales, constituye una posible causal de emigración ilegal hacia el extranjero y a las áreas urbanas del país. Romero (2007: 81) sostiene que:

[...] la falta de oportunidades laborales es la causa principal que obliga a los guatemaltecos a tomar la decisión de emigrar hacia Estados Unidos de América en busca de un mejor futuro no solo para él sino también para su familia, ya que esta influye grandemente en el flujo migratorio.

Lo anterior orienta los objetivos del estudio, donde se pretende conocer algunas características emprendedoras de jóvenes habitantes del área rural de los departamentos de Alta Verapaz, Quiché y Chiquimula, quienes confrontados a la realidad de su entorno, al término del nivel medio de escolarización, optan por la generación de procesos de emprendimiento en su entorno. Sobre

esa base, se busca derivar lecciones de sus respectivas historias de vida.

Debido a que la definición de emprendedor resulta ser instrumental a la dimensión que se desea analizar (Gluzmann, Jaume, y Gasparini, 2012), para los fines de este estudio se adopta que la actividad emprendedora considera la habilidad de un individuo para convertir ideas en actos, lo que incluye la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la habilidad para planificar, formular objetivos y emprender actividades destinadas a lograrlos (Minkner-Bünjer, 2008).

Guatemala es un país con actividad emprendedora. La Tasa Activa de Emprendimiento Temprano (TEA) es un indicador global que resume el nivel de la actividad productiva emprendedora de un país (con base en los emprendedores nacientes y los propietarios de nuevos negocios). Según la TEA se clasifica a Guatemala como una economía eficiente, con un índice de 12.8 %, la segunda más baja de los países latinoamericanos participantes en la medición. Estos procesos son generados por una población con bajos niveles de escolarización, ya que el 25 % de los negocios son asumidos por personas con hasta el nivel de primaria completada (incluyendo un 7 % sin escolarización formal) y 37 % con niveles entre básicos y diversificado; además, en materia monetaria el 53 % de las iniciativas necesitan menos de Q7 500 para iniciar operaciones (Universidad Francisco Marroquín, 2014).

La evidencia internacional sugiere que no es lo mismo emprender en las áreas urbanas que en las áreas rurales en países



donde las desigualdades son tan marcadas como Guatemala, caracterizada con un índice de Gini² de 54.2 (Banco Mundial, 2015). Las brechas y oportunidades son notorias en materia de educación, ingreso, avance tecnológico, producción, pobreza, desempleo, marginación social, analfabetismo, informalidad y demás situaciones sociales y económicas que pueden limitar el desarrollo del espíritu emprendedor (BID, 2004). No obstante estas y otras situaciones desfavorables adicionales, existen jóvenes en las áreas rurales que, a pesar de los difíciles desafíos característicos del entorno, logran generar procesos de emprendimiento que responden a las necesidades y a las situaciones locales. Jóvenes que probablemente hayan egresado del nivel medio sin haber recibido las herramientas mínimas necesarias, ni contar con apoyo de algún programa estatal que aliente iniciativas emprendedoras, se atreven a la aventura del emprendimiento. Y es que las políticas públicas no visibilizan a los jóvenes, ya que deberían ser flexibles para adaptarse a los contextos y estrategias de vida y que ellos mismos deberían estar involucrados en la definición del modelo de desarrollo que se quiere cimentar (Di Filippo, 2010).

Según la orientación teórica y filosófica en que se sustente, el abordaje de temas relacionados con el emprendimiento puede realizarse desde varias perspectivas. En este estudio, se privilegia la orientación basada en las Características Em-

2 El índice de Gini mide hasta qué punto la distribución del ingreso (o, en algunos casos, el gasto de consumo) entre individuos u hogares dentro de una economía se aleja de una distribución perfectamente equitativa. Así, un índice de Gini de 0 representa una equidad perfecta, mientras que un índice de 100 representa una inequidad perfecta.

prendedoras Personales o CEP, que tienen su base en la teoría de las necesidades, que originalmente clasifica en tres las necesidades del ser humano, a saber, de logro, de poder y de afiliación (McClelland, citado por Monroy y Sáez, 2012). Con este fundamento, clasificaciones y adecuaciones posteriores a la teoría original, proponen que las características emprendedoras personales pueden agruparse en diez, las cuáles son: búsqueda de información, desarrollo de autoconfianza, planificación sistemática, fijación de metas y objetivos, creación de redes de apoyo, asumir riesgos moderados, búsqueda de oportunidades, la persistencia, auto exigencia de calidad y cumplir compromisos contractuales (Cefe, 2012). Esta concepción teórica constituye el fundamento sobre el cual se desarrolla este estudio y se hace alusión a ello constantemente a lo largo de todo el documento.

El análisis de estas características emprendedoras personales y sus variantes es común en programas de formación sobre emprendimiento, y el abordaje metodológico para su desarrollo es variado. En este sentido, una propuesta interesante para conocer el grado de presencia de las CEP en los individuos consiste en subdividirlas en características medibles y observables que permiten una aproximación cuantitativa de estos rasgos personales. Así, con base en las ideas que proponen Auer y Quintana (2006) se formula la Tabla 1 para verificar la presencia o ausencia de cada dimensión analizada y con ello obtener una aproximación del nivel de las CEP en cada participante. Esta formulación es la base para la generación de resultados y las conclusiones respectivas de este estudio.

Tabla 1. Características emprendedoras personales y sus dimensiones

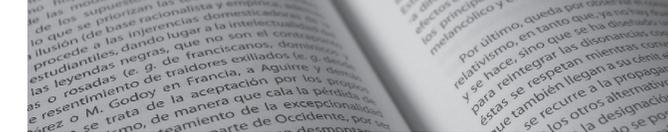
| | | |
|---|-----|--|
| (1) Autoconfianza e independencia | 1.1 | Comparte sus opiniones con responsabilidad y decisión |
| | 1.2 | Termina sus tareas a tiempo y bien hechas |
| | 1.3 | Confía en sus propias habilidades |
| | 1.4 | Toma el camino correcto para lograr sus metas |
| | 1.5 | Acepta críticas constructivas |
| | 1.6 | Hace frente al gran reto |
| | 1.7 | Transmite seguridad y motiva a las demás personas |
| | 1.8 | Expresa sin temor sus convicciones y opiniones frente a otras personas |
| (2) Persuasión y creación de redes de apoyo | 2.1 | Convence a otras personas para hacer acciones juntas en beneficio de una o varias personas |
| | 2.2 | Comparte sus experiencias para hacer mejor las cosas |
| | 2.3 | Tiene una red natural cuando espontáneamente le ayudan |
| | 2.4 | Cuenta con una red funcional, cuando pide apoyo a los compañeros de estudio, familiares o del trabajo para que ayuden a terminar una tarea y pongan lo que tienen o lo que saben |
| | 2.5 | Fortalece una red funcional, cuando distribuye las tareas entre todos los miembros de la familia o grupo para que todos colaboren a hacerlas |
| (3) Búsqueda de información | 3.1 | Pregunta para conocer más sobre algo |
| | 3.2 | Indaga para profundizar en un tema |
| | 3.3 | Investiga para tener otra perspectiva |
| (4) Fijación de metas u objetivos | 4.1 | Mantiene un fin en mente |
| | 4.2 | Tiene la seguridad que lo que hace ayuda a realizar el fin personal que persigue |
| | 4.3 | Fija metas, sabe a dónde va y acepta el reto |
| | 4.4 | Establece objetivos y metas que puede realizar en un tiempo establecido |
| (5) Planificación sistemática y control | 5.1 | Planifica por escrito lo que quiere hacer |
| | 5.2 | Establece qué quiere hacer (objetivos/metás) |
| | 5.3 | Indica qué va a hacer. (actividades/tareas) |
| | 5.4 | Ubica en dónde los va a hacer (lugar) |
| | 5.5 | Enlista con qué lo va hacer (recursos) |
| | 5.6 | Piensa con quienes lo van a hacer (responsables) |
| | 5.7 | Organiza para cuándo lo va a hacer (tiempo/cronograma) |
| | 5.8 | Establece quien lo supervisará (control) |

| | | |
|--|------|--|
| (6) Iniciativa y búsqueda de oportunidades | 6.1 | Pone en marcha sus ideas, sin esperar que se lo digan |
| | 6.2 | Actúa, sale al encuentro de posibles beneficios o espacios de participación |
| | 6.3 | Se prepara e informa suficientemente para poder gozar y disfrutar de las ventajas de anticiparse a otros |
| | 6.4 | Ve lo que otros no ven |
| | 6.5 | Está presente donde otros no lo están |
| (7) Persistencia | 7.1 | Se responsabiliza por alcanzar las metas y objetivos |
| | 7.2 | Descubre lo que es mejor y pone todos sus esfuerzos para alcanzar eso que es mejor |
| | 7.3 | Supera los obstáculos que se le presentan |
| (8) Cumplimiento de los compromisos | 8.1 | Hace tiempo para los compromisos grandes o pequeños |
| | 8.2 | Cumple las promesas |
| (9) Exigencia de eficiencia y calidad | 8.1 | Se preocupa por hacer bien las cosas |
| | 9.2 | La calidad está presente en todas actividades personales |
| | 9.3 | Trabaja con eficiencia de principio a fin |
| | 9.4 | Hace las cosas mejor, más rápidas y más económicas |
| | 9.5 | Evita errores y desperdicios de materiales y dinero |
| | 9.6 | Exige a los demás hacer las cosas con eficiencia (completos, a tiempo y de alta calidad) |
| (10) Correr riesgos calculados | 10.1 | Ve los peligros antes de empezar a trabajar |
| | 10.2 | Se atreve a correr riesgos moderados que puede dominar |

Después de una revisión del contexto discutido brevemente en los párrafos precedentes, las preguntas orientadoras sobre las que gira este estudio están relacionadas con la comprensión de las características emprendedoras personales sobresalientes en los participantes, las competencias adquiridas en su paso por la educación media en temas asociados a su iniciativa, así como sobre las causas y características de los emprendimientos; con el objetivo último de generar nuevos conocimientos sobre el tema y proponer recomendaciones al Sistema Educativo Nacional.

Metodología

El abordaje metodológico privilegia un enfoque con diseño mixto de investigación. Por un lado, el estudio de casos implica una orientación cualitativa, que pretende la profundización en el conocimiento y comprensión de la cotidianidad de cada estudiante en su entorno natural, desde donde se proyecta como un emprendedor. Y es que el



estudio de casos permite conocer mejor y desde adentro cada una de las situaciones estudiadas; en nuestro caso, se trata de una inmersión en las historias de vida de cada uno de los estudiantes seleccionados, a manera de conocer cuáles son sus características emprendedoras personales. A raíz del análisis de las entrevistas con estos actores, se emplea la Tabla 1 para indicar la presencia y/o ausencia de cada una de las 47 dimensiones analizadas³ y con ello se generan los respectivos resultados cuantitativos. En resumen, las etapas para la realización de este estudio fueron las siguientes:

1. Selección de casos de estudio: elección de los 25 participantes utilizando un muestreo por referencia. Estos estudiantes fueron referidos por los directores y/o docentes de su anterior centro educativo, caracterizados como emprendedores exitosos egresados del nivel medio entre los años 2010 y 2014⁴. Con el término de “emprendedores exitosos”, las autoridades educativas se refieren a aquellos exestudiantes que iniciaron su propio proceso productivo (en forma individual o grupal), y debido a ello son considerados como ejemplos en su localidad.
2. Recopilación de información: por medio de entrevistas, grupos focales y la documentación de los proyectos, previo consentimiento informado.
3. Transcripción y análisis de la información recopilada: las transcripciones de las entrevistas se realizaron de forma literal. Luego, se analizaron las respuestas dadas con el objetivo principal de hallar (o no) cada una de las 47 dimensiones descritas en la Tabla 1. Este análisis metodológico se hizo individualmente y luego se procedió a la triangulación metodológica entre investigador principal y asistente.
4. Generación de la matriz principal: se diseñó una matriz para facilitar la comparación entre tipos de emprendimiento y características emprendedoras de los jóvenes.
5. Generación de informe final.
6. Entrega de resultados a los principales actores: jóvenes, docentes y padres de familia.
7. Se ha considerado la ética como eje transversal a lo largo del proceso de investigación. En ese sentido, el consentimiento informado de los participantes sobre los objetivos del estudio fue primordial, así como el compromiso de documentar y publicar sus respectivas historias de vida⁵, el cual fue fundamento para este artículo. También se acordó utilizar solo el primer nombre del participante (sin segundo nombre si así fuere el caso, ni apellidos), para resguardar su identidad.

³ En los anexos 1 y 3 se ofrece este análisis con los detalles respectivos.

⁴ Además, estos jóvenes son egresados de las carreras del bachillerato en Ciencias y Letras con sus distintas orientaciones: mecánica automotriz, electricidad, construcción, computación, agroforestal, turismo, diseño gráfico; bachillerato Industrial y perito con Orientación Técnica, y magisterio en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, y son egresados de establecimientos educativos en los departamentos de Chiquimula, Quiché y Alta Verapaz en donde actualmente tiene intervención el programa Eduvida, de la Cooperación Internacional Alemana -GIZ-.

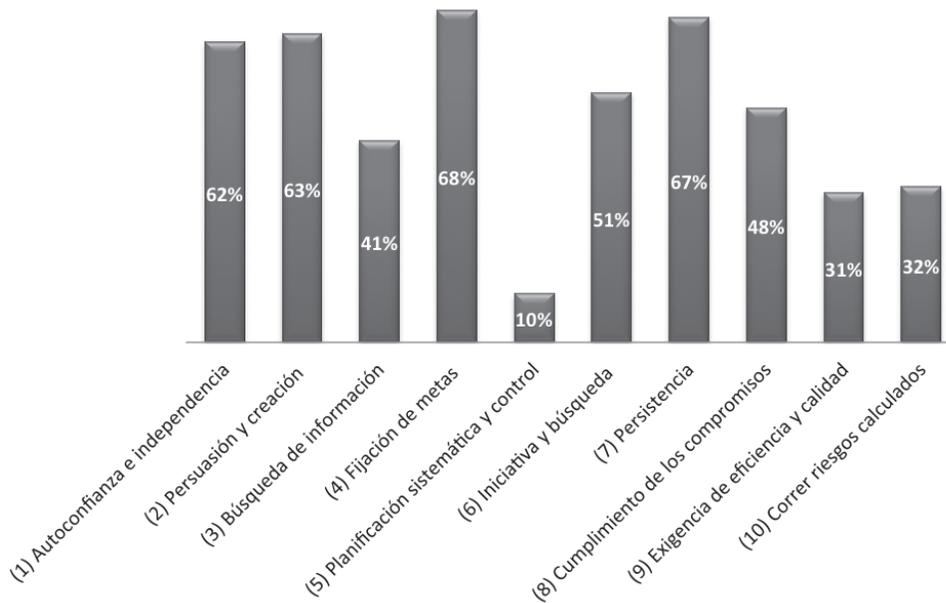
⁵ En el marco del programa de Eduvida/GIZ, se trabajó paralelamente el documento *Emprendedores extraordinarios del área rural* donde se recopila la historia de estos jóvenes para ser publicado.



Resultados

La razón obtenida entre las características observadas en los participantes y el total teórico se muestra en la Figura 1⁶.

Figura 1. Características emprendedoras personales: relación evidencia/teoría



Entre los participantes destaca la presencia de las características asociadas a la “fijación de metas” y “persistencia”, y escasean los atributos relacionados con la “planificación sistemática y control”, según la información de la Figura 1.

En el Anexo 3 se muestra la forma de análisis de las entrevistas, por lo que en este espacio se muestran algunos elementos puntuales sobre los cuáles se fundamentan los datos mostrados en la Figura 1. En este sentido, la “fijación de metas” se vio reflejada en expresiones tales como:

“[...] mi sueño es lograr que los jóvenes y niños de mi comunidad puedan tener un sentido de pertenencia, al descubrir la riqueza de nuestra cultura Quiché” (José).

[...] disfruto de ambos trabajos. Para el próximo año espero obtener una plaza como maestra de primaria en la escuela de mi comunidad que cuenta con dos jornadas. ...Sí, puedo combinar el trabajo con los niños y el cuidado de mis gallinas y cultivos (Johana).

⁶ Esta figura toma como fundamento los datos mostrados en el Anexo 4.



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

“[...] dentro de unos años planeo desarrollar una empresa de mantenimiento, soporte y diseño de aplicaciones web” (Jesler).

Por otro lado, la persistencia característica de estos jóvenes, se puede entender en expresiones como:

[...] uno de los mayores desafíos fue en el inicio, ya que nos endeudamos al comprar las herramientas indispensables para trabajar. Poco a poco fuimos equipando el taller con las máquinas que facilitan y aseguran nuestro trabajo. No fue sino hasta cubrir las deudas pendientes en que sentimos que todo lo que teníamos nos pertenecía (Fredy).

[...] lo más difícil que he tenido que afrontar luego de graduarme es que nadie cree en la capacidad que tengo y dudan de mi expresando: ¡A ver sí puede! ¡No sigas! Dudan principalmente por la edad. Para vencer esos pensamientos es necesario pensar positivamente (Milton).

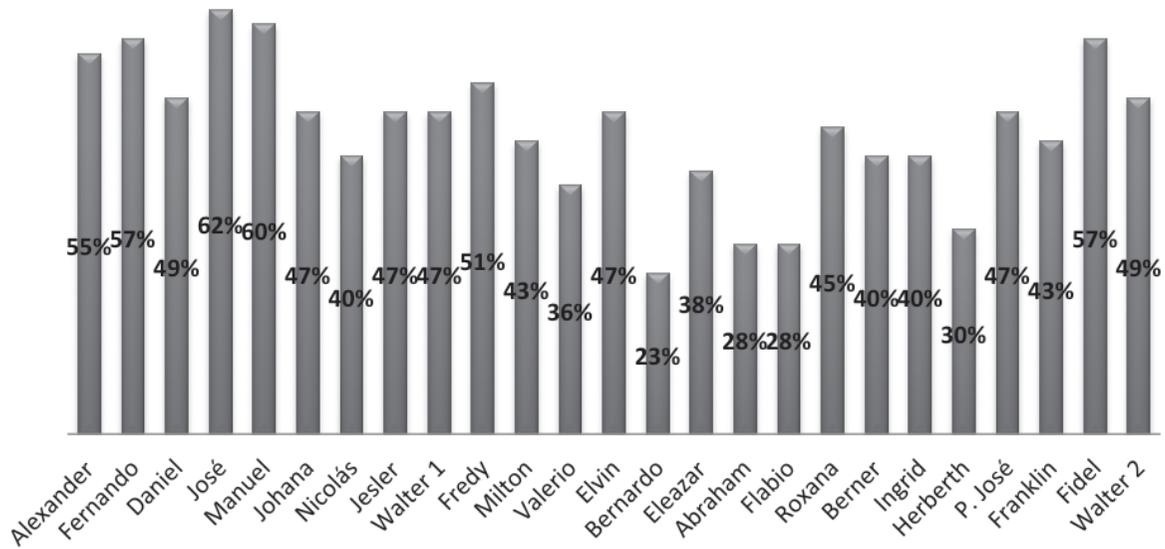
[...] siempre me acompañaron las limitaciones económicas. En una ocasión me perdí en el camino, eran las dos de la mañana, en medio de las tinieblas no encontraba la salida, iba de la Unión para Camotán. En ese momento me dije: esta maldita pobreza algún día la tendré que dejar, ya que el único apoyo que tenía, era la ayuda de Dios (Elvin).

En relación a la planificación sistemática y control, escasamente se puede encontrar indicios de ella, y se ve reflejado en expresiones como:

“[...] al tener una idea, es necesario plasmarla en un papel por medio de un boceto, para darla a conocer junto con las medidas, a partir de las cuales se puede empezar a trabajar” (Manuel).

En la Figura 2 se muestra la cantidad relativa de las características emprendedoras personales observadas en cada participante.

Figura 2. Características emprendedoras personales en los participantes



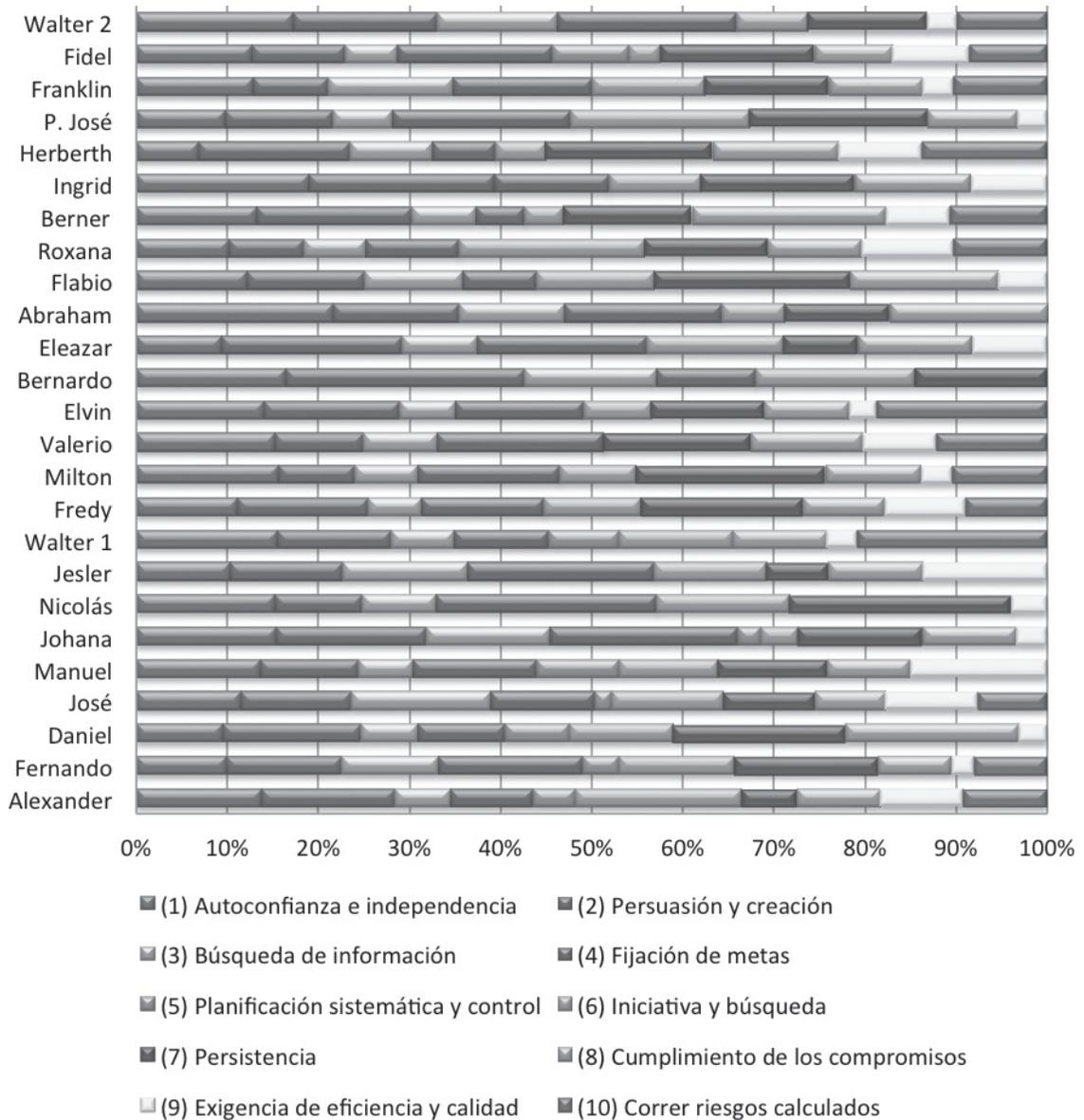
Según el análisis efectuado⁷, se observó mayor cantidad de características emprendedoras en el participante identificado como José y en menor medida, en Bernardo; tal como se aprecia en la Figura 2.

La Figura 3 muestra la distribución de las 10 CEP (distribuidas en sus 47 dimensiones) en cada uno de los participantes.

⁷ Ver Anexo 1.



Figura 3. Distribución porcentual de las CEP en los emprendedores analizados



La Figura 3 es otra forma de observar que la “planificación sistemática y control” es la característica más escasa y solo se encuentra presente en mínima medida en 8 participantes.

A manera de discusión final

En este artículo se han explorado las características emprendedoras de una muestra de 25 jóvenes egresados del nivel medio, habitantes y residentes en los municipios



de Chinique, Santa Cruz, Patzité, Chajul, Nebaj, Uspantán y Pachalum, en Quiché; de Camotán en Chiquimula y de Santa María Cahabón, San Cristobal Verapaz, Cobán, Tamahú, San Juan Chamelco en Alta Verapaz. Algunos hallazgos sobresalientes se discuten en las siguientes líneas.

Como fundamento teórico, se adoptó la propuesta de CEFE (*Competency Based Economies Formation of Enterprise*), que propone que las CEP, puedan agruparse en 10 categorías y estas a su vez subdistribuirse en un total de 47 dimensiones o indicadores según se muestra en la Tabla 1. Esta distribución sirve de fundamento para mostrar que las dos características emprendedoras sobresalientes en los participantes están relacionadas con la “fijación de metas” y la “persistencia”, en las cuáles la relación evidencia/teoría es del 68 % y 67 % respectivamente; mientras que la CEP más escasa está relacionada con la “planificación sistemática y control” con una relación del 10 %, según la Figura 1.

El grado de apropiación o no de estas características emprendedoras personales se comprende de mejor manera cuando se pone en la dimensión adecuada la manera en que los jóvenes visualizan sus desafíos. En relación a la fijación de metas, José uno de los jóvenes emprendedores de Quiché manifestó “Mi sueño es lograr que los jóvenes y niños de mi comunidad puedan tener un sentido de pertenencia al descubrir

la riqueza de su cultura k'iche’”. Por su parte, Johana, asoció su meta al crecimiento de su empresa actual “Espero que dentro de unos años mis gallinas y gallos sigan creciendo para tener una granja más grande, en la que también pueda cosechar muchas más hortalizas”; mientras Abraham expresó “Dentro de unos años proyecto graduarme como licenciado en administración de empresas para crear una cadena de negocios con fuentes de empleo, que permita ayudar a quienes no tienen trabajo”. En relación a la perseverancia, Milton adujo:

Lo más difícil que he tenido que afrontar luego de graduarme, es que nadie cree en la capacidad que tengo y dudan de mí con frases como: ¡a ver si puede! ¡no sigas!. Dudan principalmente por mi edad y para vencer esos pensamientos es necesario pensar positivamente.

Mientras que Fredy indicó:

“Uno de los mayores desafíos fue el inicio, ya que tuvimos que endeudarnos para pagar las herramientas indispensables para trabajar. Poco a poco fuimos equipando el taller con las maquilas que facilitan y aseguran el trabajo y luego de cubrir las deudas pendientes, sentimos que todo lo que teníamos nos pertenece.

Por otro lado, durante el levantamiento de información realizada en campo, se pudo constatar *in situ* que los



procesos generados por los estudiantes evidenciaban la ausencia de una estrategia de planificación y control claramente definida, lo cual generó dificultades durante el proceso, tal como lo recuerda Alexander "Al inicio, el ciento de bolsas plásticas se contaminaron y allí los hongos ostra no crecieron, ya que son delicados..., Luego me di cuenta la extrema higiene que se necesita para evitar que se contaminen los pasteles⁸". Al parecer, el ímpetu juvenil hace notoria algunas características emprendedoras como las discutidas en el párrafo precedente, lo cual parece sugerir que los proyectos son iniciados sin una adecuada planificación, tal como supone el escaso 10 % hallado en la relación evidencia/teoría. Alguna literatura del tema sostiene que la financiación, gestión, organización, liderazgo y los objetivos y estrategia (incluyendo estrategia de planificación y de gestión de crecimiento) son las claves de éxito de emprendimiento (Mach, 2010; citado por Cortés, Malacara, Alegría y Becerra, 2013), lo cual implica que en ausencia de uno de estos cinco elementos, la probabilidad de fracaso del proceso es alta.

Los procesos y los emprendedores en Guatemala tienen ciertas características distintivas, las cuáles influyen en la sostenibilidad a largo plazo. En este sentido, algunas mediciones internacionales basadas en la Tasa Activa de Emprendimiento Temprano (TEA⁹) dan cuenta que el 62 %

de los emprendimientos llevados a cabo en Guatemala son clasificados como nacientes y el restante 38 % son nuevos; mientras que el 25 % de estos negocios son realizados por personas con hasta sexto primaria completado, incluyendo aquellas sin escolarización formal. También, el 53 % de los emprendimientos necesitan menos de Q7 500 para iniciar y el 90 % de los emprendedores consideran que no tendrán la capacidad de generar más de cinco empleos a raíz de su iniciativa. En materia tecnológica, el 86 % consideran que para su proceso necesitan tecnología que se encuentra disponible desde hace más de 5 años, y el 71 % de los emprendedores guatemaltecos optan por negocios orientados al consumo y lo ponen a disposición en mercados cercanos a su comunidad (Universidad Francisco Marroquín, 2014).

Las particularidades de los procesos y de los emprendedores objetos de estudio coinciden en ciertas dimensiones con el breve panorama nacional descrito en el párrafo precedente. Con base en la muestra de 25 jóvenes, el Anexo 2 detalla que en relación a la "iniciativa", el 60 % (15/25) de procesos se clasifican como emprendimientos "de subsistencia", el 12 % (3/25) se ubican en la categoría de procesos generados por realización personal y el restante 28 % (7/25) puede clasificarse como emprendimientos "por oportunidad", según la literatura del tema¹⁰. En relación al "problema

8 Nombre con que se le conoce a la bolsa llena de olotes y los respectivos ingredientes, en donde se siembran y luego emergen estos hongos.

9 La Tasa Activa de Emprendimiento Temprano es un indicador utilizado por el Global Entrepreneurship Monitor (GEM) para medir la actividad emprendedora de un país y

se centra su atención en los emprendedores nacientes y los propietarios de nuevos negocios (universidad Francisco Marroquín, 2014).

10 Alguna clasificación hallada en la literatura define al emprendimiento por necesidad como "el que se producirá cuando la persona no tiene otra alternativa



que abordan”, el 84 % (21/25) de los emprendimientos son generados para afrontar el problema económico, 8 % lo constituyen iniciativas orientadas a la resolución de problemas sociales, y el mismo porcentaje hacia los temas relacionados con el medio ambiente. Finalmente, si el interés radica en analizar al “tipo de emprendedor”, el 76 % (19/25) de los procesos iniciados se clasifican como nacientes; mientras que la clasificación asociada al “tipo de emprendimiento” da cuenta que el 52 % (13/25) son generados en forma individual, 28 % de forma colectiva y 20 % en atención comunitaria.

Los jóvenes participantes en el estudio muestran que el principal apoyo para la realización de las iniciativas ha sido el obtenido en el seno de la familia. En relación a su paso por el Sistema Educativo Nacional, expresan que la pericia para el trabajo característico de las carreras técnicas como la principal herramienta obtenida. Ninguno de ellos menciona haber sido orientado para la generación de procesos de emprendimiento, por lo que cabe preguntar si esto tiene relación alguna con la rama educativa¹¹ de la que son egresados, o en realidad, el Sistema Educativo Nacional no prepara para el emprendimiento. Estos datos puntuales constituyen la base de muchas

de trabajo y necesita desarrollar su propia iniciativa emprendedora”, mientras que el emprendimiento por oportunidad, “se producirá cuando a la persona se le presenta o busca una oportunidad de negocio”, según Lapresta, (2013).

11 Los participantes han egresado del bachillerato en Ciencias y Letras con sus distintas orientaciones: mecánica automotriz, electricidad, construcción, computación, agroforestal, turismo, diseño gráfico; bachillerato Industrial y perito con Orientación Técnica, y magisterio en Educación Primaria Bilingüe Intercultural.

interrogantes a seguir explorando desde los niveles micro, hasta el nivel nacional.

La orientación educativa hacia la educación de una juventud emprendedora tiene varias implicaciones y desafíos; y es materia pendiente si es que el país apuesta por esta vía. Al igual que la percepción manifiesta por la muestra intencional de jóvenes analizados, los resultados a nivel nacional de la Encuesta Nacional de Expertos (INES) indican que el 91 % de los participantes perciben que el sistema educativo no promueve la iniciativa personal o creatividad, los cuales son elementos importantes para el emprendimiento (Universidad Francisco Marroquín, 2014). Además, si se consideran las implicaciones de emprender en las áreas rurales del país, los retos parecen ser de mayores proporciones, habida cuenta de las desventajas comparativas en los indicadores de desarrollo social, servicios, tecnología y otras condiciones en relación al área urbana.

Finalmente, algunas recomendaciones que se desprenden después de plasmar estas ideas pueden orientarse de la siguiente manera:

- Dado el escenario de desbalance entre la relación oferta y demanda laboral al que año con año se enfrentan miles de jóvenes egresados del nivel medio, aunado a la baja probabilidad de continuar estudios universitarios para miles de ellos, se debe considerar la inclusión de orientaciones pedagógicas que favorezcan los procesos de emprendimiento juvenil, o más específicamente que alienten el desarrollo de características emprendedoras discutidas



en este documento. Partiendo del caso de Johana -emprendedora participante en el estudio-, quien manifiesta que de no haber obtenido formación técnica complementaria a sus estudios de magisterio de Educación Primaria¹², actualmente engrosaría las estadísticas de jóvenes profesionales desempleados en las áreas rurales. La inclusión de competencias generadoras de procesos emprendedores en el currículo, puede influenciar positivamente en la realidad que miles de jóvenes enfrentan en la actualidad.

- ¿Por dónde empezar? Esta, es una interrogante válida que se desprende del párrafo anterior. Los hallazgos de este estudio, dan cuenta que las características emprendedoras destacadas en los jóvenes están asociadas a la “fijación de metas” y “persistencia”, mientras que la más escasa tiene relación con la “planificación sistemática y control”, según el fundamento teórico utilizado. Por tanto, la inclusión paulatina de dispositivos pedagógicos que favorezcan la adquisición de las competencias relacionadas con la planificación sistemática y control, puede ser una ruta a seguir en la búsqueda de una formación curricular que favorezca el emprendimiento sostenible en los jóvenes profesionales.
- Además del enfoque adoptado en este estudio -que está relacionado con las características personales individuales-, una propuesta curricular robusta para

fortalecer los procesos emprendedores, debe incluir elementos provenientes de otros abordajes metodológicos del tema. Ante esto, la formación básica de docentes iniciales y servicio, así como de directores y otros funcionarios con capacidad de toma de decisión, constituyen bastiones fundamentales que deben considerarse para viabilizar la propuesta óptima.

- La creación de las carreras de bachillerato en Productividad y Desarrollo y bachillerato en Educación con Orientación en Productividad y Desarrollo por parte del Ministerio de Educación de Guatemala, parece ser una respuesta orientada al fortalecimiento de las competencias productivas y emprendedoras de la juventud nacional; por lo que se sugiere considerar la realización de una evaluación de su implementación, para derivar las lecciones pertinentes. En esta evaluación curricular, el tema geográfico debe ser un elemento fundamental que debe considerarse, puesto que no es lo mismo iniciar un proceso productivo en las áreas urbanas en comparación con los exponenciales desafíos que implican las áreas rurales del país.
- En este estudio exploratorio, el 52 % de los jóvenes participantes emprenden los procesos en forma individual y el 84 % de las iniciativas buscan afrontar el problema económico, como objetivo primordial. A falta de extrapolación a nivel macro, estos datos reflejarían un indicio que debe considerarse si el Sistema Educativo Nacional quiere orientar su currículum estudiantil para apoyar los procesos emprendedores en las áreas rurales. Las ventajas de la generación de otros tipos de emprendimiento como los colectivos, que propondrían iniciativas en conjunto para

12 En su establecimiento, los estudiantes recibían formación técnica con el objetivo de potencializar los procesos productivos propios del entorno rural de Quiché, tales como cultivo y crianza de animales domésticos, carpintería, corte y confección y diversas manualidades entre otras; adicional a su formación como maestras de Primaria Bilingüe Intercultural.



coadyuvar en la solución de situaciones que afectan a las comunidades y proponer soluciones colectivas innovadoras, deben ser parte integral de una malla curricular.

De los 25 jóvenes emprendedores participantes en el estudio, únicamente fueron referidas¹³ tres mujeres, que constituyen el 12% de la muestra utilizada en este estudio. Sin ánimo de generalizar esta situación dada la naturaleza exploratoria de este estudio, estos datos alientan a una necesaria profundización en estas líneas de investigación para brindar insumos que orienten políticas públicas orientadas al desarrollo de la juventud en las áreas rurales, en donde el tema de equidad de género debe ser un aspecto relevante

Al igual que los dispositivos nacionales sobre evaluación de los aprendizajes, que año con año son generados desde el Ministerio de Educación para conocer los avances del Sistema Educativo Nacional, se debe considerar la aplicación de una escala sobre emprendimiento juvenil para conocer las características de los egresados del nivel medio. Al igual que las escalas de acoso escolar y otras, que sacan ventaja de los dispositivos nacionales para su aplicación, el diseño y aplicación de una escala de emprendimiento a nivel juvenil brindará insumos para fortalecer el currículo educativo y tomar decisiones conjuntas entre los ministerios de Educación, de Trabajo y Economía entre otros, para el diseño y fortalecimiento de políticas públicas orientadas a la juventud del país.

¹³ La metodología privilegió un muestreo por referencia, en la cual los directores y maestros refirieron a los participantes como ejemplo de jóvenes emprendedores.

Referencias

- Auer, H. y Quintana M. (2006). *Generación de proyectos empresariales. Programa de la microempresa, pequeña y mediana empresa en Guatemala*. Guatemala: GTZ/Promocap
- Banco Mundial. (2015). *Índice de Gini*. Disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>
- Castillo, J. y Martínez, A. (2014). *Escasean oportunidades*. Guatemala: Prensa Libre. pp. 4-5. Disponible en: <http://www.asies.org.gt/wp-content/uploads/2014/10/Prensa-Libre-26.10.14-p%C3%A1g.04-y-05.pdf>
- CEFE. (2012). *Las características emprendedoras personales CEPS*. Disponible en: <http://www.slideshare.net/fbuiza/metodologia-cefe-apuntes-sobre-las-ceps>
- CNE. (2010). *Políticas educativas*. Disponible en: http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2011/data/Politica/Políticas_Educativas_CNE.pdf
- Cortés, E., Malacara, A., Alegría, N., y Becerra, M. (2013). *Factores detonadores del emprendimiento social, base para el análisis de casos de éxito*. Disponible en: http://www.wbiworldconpro.com/uploads/las-vegas-conference-2013/spanish/1386737738_7009-Cort%C3%A9s_Palacios.pdf
- Di Filippo, M. (2010). *Jóvenes rurales argentinos. Análisis del proyecto 'Jóvenes Emprendedores*

- Rurales' como acción pública. Su implementación en la provincia de San Juan.* Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4075/2/TFLACSO-2010MSF.pdf>
- Gluzmann, P., Jaume, D., y Gasparini, L. (2012). *Decisiones laborales en América Latina: el caso de los emprendedores.* Disponible en: <http://www.caf.com/media/4256/decisiones-laborales-america-latina-emprendedores.pdf>
- INE. (2015). *Encuesta nacional de condiciones de vida, Encovi 2011.* Disponible en: <http://www.ine.gob.gt/index.php/encuestas-dehogares-y-personas/condiciones-de-vida>
- Lapresta, A. (2013). *Evolución y desarrollo de los servicios de apoyo a emprendedores y empresas en el ámbito del medio rural.* Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3644/1/EMPRENEDORES.pdf>
- Mineduc. (2015). *Anuario estadístico de la educación.* Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2013/data/Resultado.htm?Nivel=46&Depto=00&Pob=3&Inf=1&Sector=0&Desgloce=2&Submit=Mostrar+cuadro>
- _____. (2015). *Dirección general de evaluación e investigación educativa, digeduca.* Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/>
- _____. (2015). *Registro de títulos.* Guatemala: Dirección General de Acreditación y Certificación .
- Minkner-Bünjer, M. (2008). *Mentalidad emprendedora y proyectos empresariales en la enseñanza técnico-profesional de la región de coquimbo (chile): una contribución de la práctica al debate sobre el emprendimiento juvenil.* Disponible en: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/minkner.pdf>
- Monroy, A. y Sáez, G. (2012). *Las teorías sobre la motivación y su aplicación a la actividad física y el deporte.* Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4213508>
- Romero, M. (2007). *Análisis de las causas que originan la emigración de los guatemaltecos hacia los Estados Unidos de América* (tesis de pregrado). Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. Disponible en: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/04/04_6703.pdf
- UFM. (2014). *Global entrepreneurship monitor.* Disponible en: <http://gem.ufm.edu/wp-content/uploads/2015/06/Reporte-2014-2015.pdf>

Anexo 1. Matriz CEP-emprendedor (1/3)

| | | Emprendedores del área rural | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|------------------------------|----------|--------|------|--------|--------|---------|--------|----------|-------|--------|---------|-------|----------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|----------|---------|----------|-------|----------|---|
| CEP | Indicador | Alexander | Fernando | Daniel | José | Manuel | Johana | Nicolás | Jesler | Walter 1 | Fredy | Milton | Valerio | Elvin | Bernardo | Eleazar | Abraham | Flabio | Roxana | Berner | Ingrid | Herberth | P. José | Franklin | Fidel | Walter 2 | |
| (1) Autoconfianza e independencia | Comparte sus opiniones | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| | Termina sus tareas a tiempo | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Confía en sus habilidades | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 |
| | Toma el camino correcto | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 1 | | | | | | |
| | Acepta críticas constructivas | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Hace frente al gran reto | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Transmite seguridad | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Expresa sus convicciones | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| (2) Persuasión y creación de redes de apoyo | Convence a otras personas | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| | Comparte sus experiencias | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Tiene una red de apoyo | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Cuenta con una red funcional | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 |
| | Fortalece una red funcional | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | | |
| (3) Búsqueda de información | Pregunta para conocer más | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | 1 | | |
| | Indaga para profundizar | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Investiga | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| (4) Fijación de metas | Mantiene un fin en mente | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Tiene seguridad | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Fija metas | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Establece objetivos | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 |

Continuación Anexo 1. Matriz CEP-emprendedor (2/3)

| CEP | Indicador | Emprendedores del área rural | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|------------------------------|--------|------|--------|--------|---------|--------|----------|-------|--------|---------|-------|----------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|----------|---------|----------|-------|----------|
| | | Alexander Fernando | Daniel | José | Manuel | Johana | Nicolás | Jesler | Walter 1 | Fredy | Milton | Valerio | Elvin | Bernardo | Eleazar | Abraham | Flabio | Roxana | Berner | Ingrid | Herberth | P. José | Franklin | Fidel | Walter 2 |
| (5) Planificación sistemática y control | Planifica por escrito | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Establece qué quiere hacer | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Indica qué va a hacer | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Ubica en dónde los va a hacer | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enlista con qué lo va a hacer | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Piensa con quiénes lo van a hacer | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Organiza cuándo lo va a hacer | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Establece quién lo supervisará | | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (6) Iniciativa y búsqueda de oportunidades | Pone en marcha sus ideas | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 |
| | Actúa | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | | | |
| | Se prepara e informa | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| | Ve lo que otros no ven | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | 1 | |
| | Está presente donde otros no | 1 | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 |
| (7) Persistencia | Se responsabiliza por alcanzar metas | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 |
| | Descubre lo que es mejor | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Supera los obstáculos | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| (8) Cumplimiento de los compromisos | Hace tiempo para los compromisos | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | Cumple las promesas | 1 | | 1 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | |

Continuación Anexo 1. Matriz CEP-emprendedor (3/3)

| CEP | Indicador | Emprendedores del área rural | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|------------------------------|----------|--------|------|--------|--------|---------|--------|----------|-------|--------|---------|-------|----------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|----------|---------|----------|-------|----------|
| | | Alexander | Fernando | Daniel | José | Manuel | Johana | Nicolás | Jesler | Walter 1 | Fredy | Milton | Valerio | Elvin | Bernardo | Eleazar | Abraham | Flabio | Roxana | Berner | Ingrid | Herberth | P. José | Franklin | Fidel | Walter 2 |
| (9) Exigencia de eficiencia y calidad | Se preocupa por hacer bien las cosas | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| | La calidad está presente en todo | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | | | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | |
| | Trabaja con eficiencia | | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | |
| | Hace las cosas mejor, más rápidas y más económicas | | | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| | Evita errores y desperdicios | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Exige a los demás hacer las cosas con eficiencia | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| (10) Correr riesgos calculados | Ve los peligros antes de empezar a trabajar | | 1 | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | |
| | Se atreve a correr riesgos moderados, que puede dominar | 1 | | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| | Total de características emprendedoras | 26 | 27 | 23 | 29 | 28 | 22 | 19 | 22 | 22 | 24 | 20 | 17 | 22 | 11 | 18 | 13 | 13 | 21 | 19 | 19 | 14 | 22 | 20 | 27 | 23 |

Anexo 2. Características de los emprendimientos

| | | Iniciativa | | | Problema que aborda | | | Tipo de emprendedor | | | Tipo de emprendimiento | | | Edad | Sexo | Nivel Educativo | | |
|----|------------|-------------|----------------|----------------------|---------------------|--------|-----------|---------------------|-------------|-------------|------------------------|-----------|-------------|------|------|-----------------|---------------|-------------------------|
| | | Oportunidad | Subsistencia * | Realización personal | Económico * | Social | Ambiental | Naciente * | Propietario | Establecido | Individual * | Colectivo | Comunitario | | | Básico | Diversificado | Estudios universitarios |
| 1 | Alexander | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 22 | M | 1 | 1 | |
| 2 | Fernando | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 20 | M | 1 | 1 | 1 |
| 3 | Daniel | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 19 | M | 1 | 1 | 1 |
| 4 | José | | | 1 | | 1 | | 1 | | | | | 1 | 16 | M | 1 | | |
| 5 | Manuel | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 24 | M | 1 | 1 | |
| 6 | Johana | | 1 | | 1 | | | | 1 | | | 1 | | 18 | F | 1 | 1 | |
| 7 | Nicolás | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 24 | M | 1 | 1 | |
| 8 | Jesler | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 22 | M | 1 | 1 | 1 |
| 9 | Walter | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 19 | M | 1 | 1 | 1 |
| 10 | Fredy | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | | 25 | M | 1 | 1 | |
| 11 | Milton | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 20 | M | 1 | 1 | |
| 12 | Valerio | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 20 | M | 1 | 1 | |
| 13 | Elvin | | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | 25 | M | 1 | 1 | 1 |
| 14 | Bernardo | | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | M | 1 | 1 | |
| 15 | Eleazar | 1 | | | 1 | | | | | 1 | | | 1 | 37 | M | 1 | 1 | |
| 16 | Abraham | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 19 | M | 1 | 1 | |
| 17 | Flabio | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 22 | M | 1 | 1 | 1 |
| 18 | Roxana | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 21 | F | 1 | 1 | 1 |
| 19 | Berner | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 25 | M | 1 | 1 | |
| 20 | Ingrid | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 26 | F | 1 | 1 | |
| 21 | Herber | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 28 | M | 1 | 1 | |
| 22 | Prof. José | | | 1 | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 26 | M | 1 | 1 | |
| 23 | Franklin | | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 26 | M | 1 | 1 | 1 |
| 24 | Fidel | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | M | 1 | 1 | 1 |
| 25 | Walter | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 32 | M | 1 | 1 | 1 |
| | | 7 | 15 | 3 | 21 | 2 | 2 | 19 | 2 | 4 | 13 | 7 | 5 | | | 25 | 24 | 10 |



Anexo 3. Análisis del discurso de los emprendedores.

Se utiliza este fragmento correspondiente a una entrevista para mostrar el análisis realizado.

Yo empecé a trabajar en esto en el 2012 y para ese tiempo no había bus, me tocaba caminar para la cruz y, una vez que me dejo el carro me subí a un camión. Esa ha sido una experiencia más. Para meterme al trabajo que realizo es difícil, pero ahí voy pasándola. Aunque sea tarde, pero entrego las cosas. Con un mi compañero hicimos una asociación y ahora aquí en la construcción. La constructora se llama Condiga, significa topografía y diseño. Yo en esa oenegé hice muchas cosas, mis esfuerzos están enmarcados ahí, [...]

[...] tuve la oportunidad de trabajar con Fonapaz y fue un trabajo bien grande y logramos terminar el proyecto y, ahorita estoy con un amigo en la realización de un proyecto que va para largo, estamos hablando de unos 20 años y ahora estamos viendo en lo que venga en el instituto. Sería bueno hablar algo de matemática porque es muy fundamental en la vida. Yo estoy estudiando en la universidad ya de ingeniería y apoyar el trabajo que se presente.

Exalumno del Instituto Técnico de Bachillerato en Construcción

Anexo 4. Características emprendedoras personales encontradas en los participantes y su relación con el fundamento teórico.

| CEP | Dimensiones | Emprendedores analizados | Total CEP teórico | Total CEP en emprendedores |
|---|-------------|--------------------------|-------------------|----------------------------|
| (1) Autoconfianza e independencia | 8 | 25 | 200 | 123 |
| (2) Persuasión y creación | 5 | 25 | 125 | 79 |
| (3) Búsqueda de información | 3 | 25 | 75 | 31 |
| (4) Fijación de metas | 4 | 25 | 100 | 68 |
| (5) Planificación sistemática y control | 8 | 25 | 200 | 20 |
| (6) Iniciativa y búsqueda | 5 | 25 | 125 | 64 |
| (7) Persistencia | 3 | 25 | 75 | 50 |
| (8) Cumplimiento de los compromisos | 2 | 25 | 50 | 24 |
| (9) Exigencia de eficiencia y calidad | 6 | 25 | 150 | 46 |
| (10) Correr riesgos calculados | 2 | 25 | 50 | 16 |

Esta tabla muestra el total de las CEP halladas en los participantes (columna 5). En la columna 4 se muestra el total de CEP en función de la teoría y la cantidad de participantes (dimensiones x cantidad de emprendedores).

Estado de la educación en Guatemala y su ineludible transformación

Mgr. Mónica Salazar Vides,
Instituto de Estudios Humanísticos,
Vicerrectoría de Investigación de la URL

Resumen

Este artículo responde a un trabajo más amplio en donde se intentó vislumbrar el modelo de desarrollo que se impulsa a través del sistema educativo en Guatemala, y analizar qué tanto se está cumpliendo la educación como un derecho. Estas dos preguntas las estudiamos tomando en cuenta sus dimensiones económica, social, política, educativa y cultural. Esto se realizó a través de una extensa revisión bibliográfica basada en el cruce de cada una de las preguntas y las cinco dimensiones de la realidad anteriormente mencionadas¹. Así, llegamos a la conclusión que la educación en Guatemala es funcional a un sistema social excluyente que concentra tierras, riqueza y fuerza de trabajo. La educación actual busca producir trabajadores flexibles y competentes que respondan a las demandas del mercado laboral, o lo que es lo mismo, de los grandes empresarios nacionales o transnacionales. Estos trabajadores flexibles están formados para aceptar y adaptarse a estas demandas, pero no para criticar, cuestionar o transformar esta situación, siendo cómplices hasta cierto punto, de su propia opresión.

Palabras clave: educación por competencias, privatización de la educación, estratificación social, movilidad social, violencia escolar, modelo de desarrollo neoliberal y, exclusión étnica.

Introducción: estructura del trabajo

En este texto explicaremos el estado de la cuestión de la educación en Guatemala a partir de cinco mitos. Cada mito concluirá con preguntas que buscan resaltar la problemática que encierran, pero que no siempre es evidente. Por mito entendemos esas nociones de sentido común sobre la educación ampliamente difundidas en planes educativos

¹ Esta revisión bibliográfica incluyó a teóricos clásicos como Althusser, Gramsci y Bourdieu, para comprender la función ideológica y de reproducción del sistema educativo; como también teóricos de la colonialidad del saber como Do Santos, Quijano y Mignolo. Estas teorías fueron contrastadas con investigaciones nacionales sobre el estado de la educación en Guatemala, como también planes, políticas y proyectos educativos nacionales.



nacionales, como en la cotidianeidad de las escuelas y hogares guatemaltecos. En otras palabras, nos referimos a aquellos cinco mitos que consideramos, estructuran el discurso dominante sobre la educación en tanto ideología. Discurso dominante generador de prácticas sociales acordes a dicho marco de pensamiento o visión de mundo. En esta sección haremos un breve resumen sobre cada mito, su problemática y las preguntas que nos presentan a manera de esbozo.

El primer mito es que la educación actual construye un país equitativo y en vías de desarrollo. No obstante, Guatemala es altamente estratificada y excluyente por motivos clase, etnia y/o género². Exclusión que se refleja entre otras cosas, en la concentración de la tierra y en las persistentes relaciones laborales de explotación. Ante esto nos preguntamos, ¿qué está haciendo el Sistema Educativo Nacional para transformar o reproducir estas desigualdades históricas aún presentes en el país?

El segundo mito es que el Sistema Educativo Nacional siempre será de mala

calidad. Aquí ponemos el acento en la palabra “siempre”. Y es que la educación pública a pesar de sus grandes falencias, posee un marco legal que legitima la educación como un derecho. Además, no podemos negar los avances de la Educación Bilingüe Intercultural. No obstante, ¿porque no nos dirigimos hacia una sociedad más inclusiva?

El tercer mito es que la educación pública es gratuita. A pesar que por ley se garantiza la gratuidad de la educación sin discriminación alguna, esto no se cumple en la cotidianeidad. Asimismo, el poco dinero destinado al Sistema Educativo Nacional se concentra en el nivel de primaria, provocando que los demás niveles sean desatendidos por el sector público y el privado gane terreno. En consecuencia, debido a la pobreza en la que vive la población guatemalteca, esto desemboca en bajos niveles de cobertura pues las familias no pueden costear los gastos que exige estudiar. Ante esto nos preguntamos, ¿la educación privada eliminará las grandes brechas entre los guatemaltecos?, y ante la progresiva privatización de la educación, ¿hacia qué modelo de sociedad nos encaminamos?

El cuarto mito es que la escuela y la familia son los únicos responsables de educar en valores a los jóvenes para que sean personas de bien y vivamos en paz. Con este mito se oculta al sistema socioeconómico como generador de violencia, y se culpa únicamente a las personas que infringen la ley y a sus familias por la violencia en la que vivimos. Siendo la palabra violencia equivalente a maras y pandillas. Entonces nos

2 Según el *Informe Nacional de Desarrollo Humano* del Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) existen profundas brechas entre la población guatemalteca en cuanto a condición socioeconómica, identidad étnica y área de residencia. Sin embargo, la más alarmante es la que se muestra por estrato económico. La población de estrato económico alto, duplica el Índice de Desarrollo Humano -IDH- de la población de estrato económico bajo extremo. Las profundas desigualdades históricas entre segmentos poblacionales, condicionan el acceso a la educación de los y las guatemaltecos y con ello, truncan el goce de una vida digna según el principio de indivisibilidad de los derechos humanos. Esto conduce a que sea precisamente Guatemala el país acreedor, a nivel centroamericano, del IDH más bajo para el año 2012, y por si fuera poco, también del índice de desigualdad o coeficiente Gini más alto durante el año 2010.



preguntamos, ¿qué significa violencia para la sociedad guatemalteca?, ¿quiénes son o somos los violentos?, ¿a quiénes invisibilizamos?, y ¿qué sociedad ayudamos a reproducir desde lo que encubrimos?

Finalmente, nuestro último mito es que los jóvenes tienen que estudiar y trabajar para superarse, pues son los únicos responsables de su futuro. Dada la profunda estratificación social en Guatemala, los jóvenes no se encuentran en el mismo punto de partida. En otras palabras, unos están más “abajo” que otros según su nivel socioeconómico, etnia, edad y género. Así, el “éxito” no solo depende de la persona, por cuanto lo “societal” (lo social) influye y condiciona. Esto cuestiona los ideales de la movilidad social o de estrato socioeconómico a través de la educación. Ideales y promesas ampliamente difundidas en proyectos y planes de educación nacional. Entonces nos preguntamos, ¿qué tipo de estudiante estamos formando, para qué sociedad?, y ¿qué educación necesitamos para qué país?

A continuación desarrollaremos de forma más profunda, cada uno de estos mitos.

Mito 1: la educación actual construye un país equitativo y en vías de desarrollo

Vivimos en un país injusto, en donde las brechas entre ricos y pobres parecieran ser insalvables. Así, un 20 % de la población guatemalteca acapara el 60 % de la riqueza nacional. De la misma forma, esta desigualdad es palpable en los

índices nacionales de tenencia de tierras. Como explica Valdés: “Existen 47 fincas de más de 3,700 hectáreas, pero el 90 % de productores sobrevive en un promedio de una hectárea” (CNOG y Congcoop, 2004; citado por Valdés, 2013: 8). De acuerdo al índice de Gini, el cual se refiere a la concentración de la tenencia y propiedad de la tierra, Guatemala ostenta el segundo porcentaje más alto en América Latina con un 84 %. Esto “se manifiesta en el hecho que 92.06 % de las y los pequeños productores ocupan el 21.86 % de la superficie cultivable, mientras el 1.86 % de los productores comerciales ocupan el 56.59 %.” (Informe Alternativo, 2014: 9). Asimismo, las actividades agrícolas a pesar de representar un 30.4 % de la actividad económica que ocupa a la población guatemalteca, reciben la menor cantidad de ingresos mensuales, alrededor de Q1 101, equivalentes a US\$143. En contraposición, observamos que la mayor cantidad de ingresos se concentra en la actividad económica de información y comunicaciones, es decir, 3.5 veces más que el ingreso por actividades agrícolas, y solamente representa un 0.9 % de población ocupada en Guatemala (ENEL 1-2013).

Por ende, si nos enfocamos en aspectos como la distribución de la tenencia de tierras, el vínculo entre las principales fuentes de trabajo (especificando los ingresos al PIB por actividad laboral) y salarios, además de los diez productos de exportación más significativos en el país, podemos revelar la dependencia económica de Guatemala al trabajo agrícola y por lo tanto, a la mano de obra barata y formas de interacción social



basadas en asimetrías históricas. Datos que cualitativamente permiten visualizar que seguimos viviendo en una “forma finquera de Estado”³ (Tischler, 1998: 26). Aunque bajo dinámicas socioeconómicas y políticas distintas, compartimos desde la emergencia del Estado liberal oligárquico guatemalteco en 1871, una misma racionalidad estatal y formas particulares de relaciones sociales cuyos matices racistas y clasistas pueden constatarse, como vimos anteriormente, desde un simple hecho: tanto las tierras como la riqueza siguen concentrándose en manos de unos cuantos.

No obstante, en los Acuerdos de Paz (1996), firmados con el motivo de poner fin a la guerra que abatió al país durante 36 años, - guerra motivada por una estructura socioeconómica desigual que poco ha cambiado-, se concibe a la educación como unos de los medios esenciales para suscitar el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de las comunidades indígenas y en sí, para superar la pobreza en la que vive la mayoría de la población guatemalteca. Con ello señalaron la urgencia de diseñar una Reforma Educativa que garantizara dichos compromisos. Esta fue publicada en 1998 y planteada por la Comisión Partidaria de Reforma Educativa (Copare).

El marco filosófico en el que se basa el diseño de la Reforma Educativa y con ello, la formulación de las políticas educativas actuales (CNE, 2010), deja entrever que la educación en Guatemala ha sido marcada por dos matices importantes. Por un lado, vemos desde 1998, una fuerte tendencia de pasar de la homogenización subjetiva, basada en una identidad nacional a imagen y semejanza de lo ladino, al discurso de la diversidad y la responsabilidad de elección de los individuos sobre su identidad (Grinberg y Levy, 2009). Ambos matices, pueden entenderse a partir de las mismas agendas extranjeras y la proclamación de los derechos humanos.

3 “Cuando hablamos de *forma estatal* fundamentamos nuestro análisis en la tesis general de que el Estado es una forma particular de las relaciones sociales, y que para entenderlo es necesario buscar en la ‘*anatomía*’ de la sociedad civil. [...] una condición teórica para pensar el Estado de una manera no cosificada (principal error del objetivismo y del estructuralismo según Holloway, 1980) es la redefinición del capital como ‘relación social’ [...] el concepto de capital no se restringe a la esfera de la ‘economía’, sino que es a la vez sociedad y Estado. En otras palabras, el Estado como *forma* del capital no es nada más una institución, ni un fenómeno que ataña a todas las sociedades, sino una forma históricamente determinada y transitoria de la relación social. [...] Lo que importa no es únicamente la función desempeñada (por el Estado), sino la forma histórica en que se desempeña” (Tischler, 1998: 18).

Ahora bien, por forma finquera de Estado nos basamos nuevamente en Tischler: “[...] el Estado guatemalteco que se estructuró a partir del movimiento de Reforma 1871 y que cerró su ciclo con la Revolución de Octubre de 1944, fue parte de una forma social nucleada en torno al eje finquero – cafetalero. [...] la finca no fue únicamente un espacio económico o la unidad productiva de la economía cafetalera nacional; la finca fue la unidad social más importante de la sociedad liberal guatemalteca, unidad en la que se *produjo sociedad*, no solamente en el sentido de formación de grupos y clases sino en el de interacción e intersubjetividad. [...] la servidumbre fue parte de un hecho social como relación de explotación y como subjetividad plasmada en un *ethos señorial* y una cultura de la subalternidad campesina.

La finca cafetalera, por otro lado, no puede ser entendida sin el Estado. [...] Cuando se plantea el Estado como parte de la forma social finquera el problema queda inscrito [...] en términos de que la forma estatal no puede ser entendida en sí misma, sino como parte constitutiva de las relaciones sociales definidas en aquel eje económico-social que era la finca. Desde esa perspectiva, el Estado oligárquico aparece como *finquero colectivo*. La relación de determinación con la finca no es externa, sino que el Estado era la forma política nacional de esa categoría: su *totalización*” (Tischer, 1998: 83).



De acuerdo a Toledo (2013), la educación nacional estuvo intervenida por agendas y marcos ideológicos de organismos extranjeros durante el desarrollo de la firma de los Acuerdos de Paz y con ello, de la Reforma Educativa. Ante esto, era de esperarse la adopción paulatina de la visión de un Estado, que aunque responsable de la construcción de la sociedad democrática, apele cada vez más a la autonomía y a la responsabilidad de los individuos para que decidan según las ofertas disponibles, pues este enfoque centrado en la libertad personal es congruente con las sociedades llamadas democráticas y sus políticas neoliberales.

En la Reforma Educativa se describe a la persona como un ser inteligente y libre, responsable de sus propios actos, depositario de una voluntad creadora, integrado en el horizonte de su cultura y dignificado por su conducta familiar y social (1998: 39). Asegurando que sobre la persona como unidad básica se construye la sociedad y la nación. Además, los desafíos que encuentra la Reforma Educativa sobre esta unidad básica, son “reconocer en el ciudadano, su familia y su pueblo, la responsabilidad y el poder de decisión, sobre una educación que respete y cultive la libertad propia del guatemalteco” (Copare, 1998: 40). Asimismo, se reconoce que el fomento de tradiciones culturales recae en el poder de decisión de cada ciudadano.

Habiendo dicho esto analicemos si estos esfuerzos han desembocado en cambios significativos para la población indígena del país en materia educativa. Tomando en cuenta, como dijimos, que uno de los principales objetivos de la Reforma Educativa fue facilitar el cumplimiento del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (1996).

No obstante, si relacionamos el acceso a la educación oficial, la deserción escolar y los años de escolaridad con la variable indígena, vemos que la exclusión étnica sigue siendo una realidad preocupante en Guatemala. Como explica Icefi, “Los retos de cobertura y calidad que persisten en el sistema educativo se agudizan en la esfera rural, en los hogares pobres, y limitan más a los ciudadanos de origen indígena” (2011: 6)⁴. Ahora bien, las razones de la ausencia de indígenas en el sistema escolar pueden resumirse, desde nuestra perspectiva, en dos grandes barreras. La primera es la pobreza que experimenta la población indígena y su relación con la explotación laboral. En segundo lugar, resaltamos la falta de pertinencia educativa, pues la educación oficial no responde a los intereses indígenas, ni respeta su cosmovisión. En consecuencia, uno de los grandes problemas educativos actuales que competen directamente a la población indígena, es la pérdida de los idiomas mayas. Según datos de la Encovi (2011), solamente el 68.33 % de adolescentes indígenas entre 10 y 19 años hablan su idioma materno, mientras que un 31.7 % creció con el español como su idioma materno (Icefi 14, 2014: 26)⁵.

4 Para el año 2011, apenas un 37.4 % de la población indígena se encontraba estudiando mientras un 62.6 % no lo hacía (Icefi 2014, 2014). Alrededor de 2 de cada 3 adolescentes indígenas no asisten a la escuela por falta de dinero o por buscar trabajo. Además, 1 de cada 4 adolescentes indígenas, expresaron, según datos ENJU (2011), que se sentían discriminados en su centro escolar, lo cual puede influir en la deserción escolar (Icefi 14, 2014: 23).

5 Asimismo, en un estudio realizado con estudiantes de magisterio, Álvarez constató que “un poco más de la mitad de los



Por lo tanto, la no correspondencia entre la educación oficial y la cosmovisión maya es en sí, una muestra de la relación entre el no cumplimiento de la educación como un derecho y la población indígena. Esto puede verse, como explica González (2013), en la visión que de la historia se transmite en los libros de texto de ciencias sociales. Esta visión tiende a reproducir la ideología de los grupos dominantes, minimizando, excluyendo e incluso infravalorando el recorrido histórico maya. Es más, “se desliga el ‘pasado indígena’ del indígena contemporáneo. De ahí que haya una tendencia a apreciar los vestigios monumentales de las culturas prehispánicas, mientras que el tratamiento del indígena después de la conquista es paternalista, racista y discriminatorio” (González, 2013: 230). Cabe mencionar pues, que tanto los conocimientos históricos del país, como los idiomas mayas, no forman parte de la lista de competencias educativas valoradas por el mercado laboral.

Ante este panorama nos preguntamos, ¿qué está haciendo el Sistema Educativo Nacional para transformar o para reproducir las desigualdades socioeconómicas y exclusiones históricas aún presentes en el país?

adolescentes entrevistados, manifestaron considerarse ladinos, aunque la mayoría de ellos proviniera de departamentos y municipios con altos índices de población indígena” (2009: 128). Una de cada dos niñas, es decir el 49 % de la muestra del estudio de Álvarez, se identificó llanamente como ladina, mientras que un 24 % de los niños se identificó como ladino. Este fenómeno debe analizarse tomando en cuenta la homogenización cultural e ideológica que se ha infundido e impuesto oficialmente bajo la bandera del progreso y civilización en el sistema educativo desde la reforma liberal, muy a pesar del discurso de la diversidad cultural promovido por los Acuerdos de paz y la Reforma Educativa.

Mito 2: el sistema educativo siempre será de mala calidad

La educación se reconoce como un derecho exclusivo de la persona desde la promulgación de la Declaración de los Derechos Humanos en 1948⁶, siendo Guatemala uno de los países firmantes. Asimismo, el Congreso de la República aprobó en 1991 la Ley de Educación Nacional⁷, en donde se insiste que la educación es un derecho esencial de la persona humana, y por ende, una obligación a la que el Estado incurre⁸. A su vez, se enmarca el derecho a la educación en un contexto multilingüe, multiétnico y pluricultural donde todo guatemalteco y guatemalteca, no importando el pueblo con el que se identifique⁹, merece respeto e igualdad de condiciones en función de preservar su dignidad humana (Icefi, 2011; Informe alternativo, 2014).

Asimismo, poseemos ocho políticas educativas formuladas con base en el Acuerdo Ministerial n.º 3409-2011, por el Consejo Nacional de Educación (CNE)¹⁰.

6 La educación como un derecho para todos está también presente en una diversidad de instrumentos jurídicos internacionales tales como: el Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales, la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial o la Convención de los Derechos del Niño, en la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes. En Guatemala está presente, además de la Política Educativa, en la Política Nacional de Juventud 2012-2020.

7 Decreto 12-91.

8 La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la cual el país es signatario, establece que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria” (artículo 26) (Icefi 5, 2011: 163).

9 El pueblo maya, el xinca, garífuna o ladino/mestizo.

10 Constituido al amparo del artículo 12 de la Ley Nacional de Educación, Decreto n.º 12-91, del Congreso de la



Estas abogan por una cobertura escolar y extraescolar en todos los niveles educativos, sin discriminación alguna; educación de calidad y pertinente para todos; mecanismos de efectividad y transparencia en el Sistema Educativo Nacional; educación multilingüe e intercultural; fortalecimiento de la institucionalidad del Sistema Educativo Nacional y la participación desde el ámbito local para garantizar la equidad; y finalmente, una política que apuesta por el incremento de la asignación presupuestaria a la educación, hasta alcanzar lo que establece el artículo 102 de la Ley de Educación Nacional, es decir el 7 % del PIB.

Uno de los avances que queremos resaltar es en cuanto a la Educación Bilingüe Intercultural o EBI. Podemos decir que durante el período entre 1992-2009, la matrícula mostró un crecimiento del 580.2 %, mientras que la educación monolingüe un 74.6 % (Informe Alternativo, 2014: 127). Esto muestra la demanda social de la población indígena por una educación acorde a su idioma. La mayor tasa anual de crecimiento se vio durante el año 2009, con un 6.3 %. Ahora bien en cuanto al presupuesto asignado a la EBI, entre el año 2001 y 2011 el presupuesto asignado a la EBI creció 6.3 veces, pasando de Q106.7 millones en el 2001, a Q901.6 en el año 2011; así, el gasto anual por niño durante el año 2001 correspondía a Q395 anuales, mientras que en el 2011, ascendió a un total de Q896 anuales (Informe Alternativo, 2014: 127).

Con esto, lo que deseamos resaltar es que no todo es malo en la educación pública nacional. Existen aspectos rescatables. No obstante, a pesar de los avances, ¿por qué no nos encaminamos hacia una sociedad más inclusiva? La problemática mostrada en el primer mito y lo que explicaremos posteriormente, nos ayudará a respondernos esta pregunta.

Mito 3: la educación pública es gratuita

Como se dijo anteriormente, el artículo 102 de la Ley de Educación Nacional, indica que se debería de destinar a educación el 7 % del PIB. No obstante, el gasto público en educación se mantiene constante en un 2.8 % del PIB, frente a un promedio latinoamericano que corresponde al 4 % (Icefi 5, 2011: 8). Esto posiciona a Guatemala como uno de los países latinoamericanos que menos invierte en educación.

Por otro lado, es importante resaltar que el gasto del Ministerio de Educación, durante los últimos 10 años, ha sido en promedio de Q11 422.69 millones. De esta cantidad el gasto en preprimaria y primaria corresponde aproximadamente al 59.8 % del gasto en educación (Informe Alternativo, 2014: 117). Esto ha marcado una tendencia en la inversión en educación, esta es, concentrar sus esfuerzos en la educación primaria dejando a un lado la educación media. Esto se relaciona con los índices de cobertura educativa.

De acuerdo al “Plan Katún 2032”, en relación al año 2009, durante el 2013 la

República de Guatemala, instalado mediante el Acuerdo Gubernativo n.º 303-2008.



cobertura en preprimaria y primaria disminuyó, mientras que en básicos y diversificado ascendió. Sin embargo, a pesar de este leve progreso en la tasa neta de escolaridad en básicos (44 %) y diversificado (24.1 %), si lo comparamos con la tasa neta de escolaridad en primaria (85.4 %), la cobertura pública de la educación media sigue siendo la más baja (Ministerio de Educación, 2013; citado Katún 2032: 164). Esto ha desembocado en una progresiva privatización de la educación.

Según datos del Anuario Estadístico 2012 del Mineduc, en el ciclo básico y diversificado la cobertura privada supera significativamente la cobertura pública. Así, de los establecimientos que funcionaron para el ciclo básico en el año 2012, 44.61 % estuvieron a cargo del sector privado, el 42.59 % del sector público y el 12.80 % por cooperativa. Para el ciclo de diversificado las cifras son aún más alarmantes puesto que apenas el 15.72 % de establecimientos son públicos, el 3.17 % por cooperativa, mientras que el 81.11 % corresponde al sector privado. En consecuencia, la educación media está prácticamente en manos del sector privado, por lo que podría considerarse que la educación en Guatemala está pasando por una privatización gradual.

En consecuencia, los jóvenes y adolescentes más pobres cuentan con menor acceso a la educación media, pues el principal financista para su educación son sus padres, o ellos mismos si trabajan. Así, la progresiva privatización de la educación promueve más exclusión educativa, pues si se tiene dinero se estudia, punto final. Esta situación acarrea otro problema, y es que el sector privado generalmente tiene una visión reducida y economicista de la educación, viéndola simplemente como un medio de lucro. Aunque habrá excepciones, nos preguntamos, ¿la educación privada eliminará las grandes brechas entre los guatemaltecos o las profundizará? ¿Hacia qué modelo de sociedad nos encaminamos?

Mito 4: la escuela y la familia son los únicos responsables de educar en valores a los jóvenes para que sean personas de bien y vivamos en paz

El Currículo Nacional Base (CNB) de educación básica como del bachillerato en Educación, se encuentra arraigado en esta nueva lógica educativa encauzada a la formación, promoción y gerenciamiento del yo (Grinberg y Levy, 2009). Por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, se pretende enseñar a los estudiantes valores sociales y derechos humanos, y con ello, hacerlos responsables por el desarrollo de una sociedad pacífica. Sin embargo, lo que esto tiende a ocultar es el papel del Estado y del mismo modelo económico en la generación de violencias en el seno escolar y social. Parte de las competencias educativas están encaminadas a fomentar una cultura de paz basada en el autocontrol de cada ciudadano, exigiendo de forma explícita la adaptación de los seres humanos ante un sistema desigual y generador de injusticias que aun así, deben respetar. De esta manera se busca formar estudiantes pasivos, que no critiquen y se rebelen ante las injusticias sociales. Considerando la disidencia escolar, como desviación y violencia.



Según Álvarez (2009), la supuesta “paz” en Guatemala se cimienta en la impunidad. Pues aunque se hayan firmado los Acuerdos de Paz (1996), elaborado una Reforma Educativa (1998) y en la actualidad se intente hablar sobre diálogo, consenso, cultura de paz y derechos humanos, al no haberse juzgado los crímenes de guerra y al no haber intentado transformar la estructura socioeconómica y las formas de relacionamiento interpersonales basadas en clasismos, sexismos y racismos, lo que queda es la impunidad y la tendencia a reproducirla. Por lo que si se quiere hablar de cultura de paz y una sociedad inclusiva es necesario reflexionar y transformar patrones históricos socioeconómicos y psicosociales que siguen impactando en la subjetividad y prácticas sociales de los estudiantes y guatemaltecos en general. Parte de estos esquemas y prácticas sociales tienen que ver con la forma finquera de Estado (Tischler, 1998) de la que hablamos en el primer mito, y la racionalidad colonial que mantenemos.

Lo que sostenemos es que la violencia se aprende en las relaciones sociales, en este sentido, la escuela reproduce el contexto social más amplio que la contiene. Así, algunas de las relaciones violentas que se producen en la sociedad se convierten en prácticas sociales aceptadas, naturalizadas, y por ende, incuestionadas que se reproducen en el seno escolar. Sin embargo, los análisis sobre las causas y detonantes de la violencia escolar se estancan en lo superficial y lo visible, sin ir más allá del dominio fáctico de la realidad. La violencia escolar se explica desde la persona, la familia y el barrio, pero los docentes no realizan una lectura compleja que ligue estos procesos cotidianos a lo económico, lo político, lo social y estructural (Salazar, 2014). Así, la solución para frenar la violencia escolar que vinculan a la violencia de maras y pandillas reside en la familia y en la persona, invisibilizando el papel del Estado y del empresariado en la generación de desigualdad y frustración social, como también de racismos históricos. Así nos preguntamos, ¿qué estamos entendiendo por violencia?, ¿quiénes son o somos los violentos?, ¿a quiénes invisibilizamos?, y ¿qué sociedad ayudamos a reproducir desde lo que encubrimos?

Mito 5: los jóvenes tienen que estudiar y trabajar para superarse, son los únicos responsables de su futuro

El Mineduc (2005), ha desarrollado el CNB de los niveles de educación preprimaria, primaria, básica y de diversificado basado en el paradigma global y foráneo de la educación por competencias. Decimos foráneo dado que el modelo de educación por competencias ha sido impulsado por la cooperación internacional en especial por el Banco Mundial, Unesco, Unión Europea y de especial relevancia en Guatemala, por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -Usaid-. Usaid es la agencia de cooperación internacional con mayor influencia en la formulación y aplicación de políticas educativas nacionales, pues son los responsables de llevar a cabo la mayoría de investigaciones sobre educación para el Ministerio de Educación. Ellos mismos expresan que la relevancia de adoptar el modelo de educación por competencias en Guatemala es para que sus “niños y jóvenes adquieran las herramientas necesarias para incorporarse a



un sistema social adulto complejo” (Usaid, 2009: 9; énfasis mío). De esta forma, el Mineduc indica que:

[...] orientar la educación hacia el desarrollo de competencias, se convierte en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano y la ciudadana contemporáneos, así como para participar en un mundo laboral que requiere, cada vez más, de conocimientos amplios (2005: 16).

Ahora bien, de acuerdo a Usaid, una competencia se define como “[...] la habilidad para enfrentar con éxito demandas complejas en un contexto determinando (enfoque funcional), mediante la movilización de recursos psicosociales que incluyen conocimiento de contenido específico, habilidades cognitivas y prácticas, componentes motivacionales, emocionales, éticos, volitivos” (Rychen & Salganik, 2003; citado por Usaid, 2008: 10; énfasis mío). Las competencias son un medio para satisfacer de forma productiva y eficiente las demandas de un contexto o mercado dado. De esta cuenta el individuo reacciona frente al contexto y su función es servirlo según sus demandas. Es aquí en donde encontramos la debilidad de este enfoque educativo, pues se centra en reaccionar y satisfacer al contexto que demanda competencias, pero sin cuestionar si ese mismo contexto es el generador de injusticias. En otras palabras, el individuo frente a este paradigma puede volverse facilitador del sistema imperante, en vez de un transformador del mismo.

Según Grinberg y Levy (2009), estos marcos neoliberales en los que se afianzan las políticas educativas mundiales, corresponden a un nuevo dispositivo pedagógico que se encamina a la formación, promoción y gerenciamiento del yo. Así, la situación que vive cada persona puede justificarse por las decisiones buenas o malas que hayan tomado, y con esto, el funcionamiento o el desarrollo de una sociedad. Aceptar un marco basado en una pedagogía de las competencias economicista, enfocado a la educación para el trabajo y a la responsabilidad individual como derecho democrático supremo, podría estar enseñando que si alguien no encuentra empleo es porque no desarrolló las competencias necesarias y que esto, es un problema de índole individual y no social (Grinberg y Levy, 2009). Así, la racionalidad neoliberal basada en la idea de competir según las competencias personales gana terreno junto a su modelo de desarrollo lineal, el cual promete un crecimiento económico que al final, es distribuido de forma desigual entre la población. De esta forma, se oculta que sobre la base de una supuesta libertad de elección y ética responsable, se encuentra una superficie altamente desigual y fragmentada donde los jóvenes se posicionan de acuerdo a su etnia, género y condición de clase y desde allí, luchan por sobrevivir.

Guatemala es un país altamente estratificado, y esto rompe precisamente con la idea de la “movilidad social” o “superación personal” como efecto de la responsabilidad individual; creencia promovida por quienes ven en la educación el vehículo para el crecimiento económico individual y social. Más bien,



la estratificación social que se vive en Guatemala permite ver al país como un edificio de 5 pisos (Torres-Rivas, 2008). Conforme a los datos de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida del año 2011, las 14 636 487 personas (población total del país) que conviven en este edificio quedan distribuidas según sus ingresos, en dos sótanos, dos pisos y un *penthouse*.

En el sótano 2, se encuentra el estrato bajo extremo, que aglutina al 14.52 % de la población, un total de 2 125 218 personas. En el sótano 1, correspondiente al estrato bajo, vive el 44.94 % de la población nacional, es decir, 6 577 637 personas. Mientras que el primer piso constituye el estrato medio bajo que representa el 30 % de la población total del país. En el segundo piso el panorama empieza a cambiar visiblemente, apenas vive un 10 % de la población, alrededor de 1 463 648.7 de personas, que conforman el estrato medio. Finalmente, en el *penthouse* del edificio, un espacio por demás holgado e iluminado, vive el estrato alto de Guatemala, es decir, apenas el 3 % de la población nacional con 439 095 personas. Esta metáfora es útil para comprender que ascender de estrato o clase social en Guatemala es difícil, pues además, las posiciones socioeconómicas son heredables con sus respectivas porciones de tierra, empresas y reconocimiento.

Por ello, responsabilizar a los jóvenes por su pobreza y escasos estudios es justamente un ejercicio de violencia que ocultamos y perpetuamos, pues según el discurso dominante nuestro éxito y fracaso depende exclusivamente de nosotros mismos. No obstante, la

mayoría de los estudiantes de educación media son pobres: el 59.5 % de la población adolescente vive en pobreza y el 14.5 % en pobreza extrema¹¹ (Encovi, 2011). Además, debemos recordar que quienes acceden a la educación media representan un número muy reducido de la población, que dicho terreno está siendo absorbido por la educación privada y que los principales financistas de la educación son los padres de familia o los mismos jóvenes si trabajan.

Ahora bien, para mejorar la situación que viven los jóvenes, se dice que habrá que aprovechar el bono demográfico¹²; es decir, esas masas de personas que aproximadamente al año 2069 estarán en su edad productiva. Capacitando a estos jóvenes para el trabajo se piensa que la pobreza decrecerá. No obstante, reducir el derecho a la educación y su relación con el bienestar social a un aprovechamiento del bono demográfico para la formación de fuerza de trabajo, esconde que quienes producen estas plazas laborales han sido históricamente los que han mantenido y asegurado la desigualdad social. Estos

11 En cuanto al nivel educativo, el 6 % de jóvenes entre 15 y 29 años no tienen ningún nivel de estudios. El 33.6 % de jóvenes han completado nivel primario. En el nivel medio, el 31.5 % tienen estudios de básicos, y el 23.4 % ciclo diversificado. Los porcentajes se reducen para el nivel superior pues solamente el 5.2 % de jóvenes tienen estudios universitarios y 0.1 % estudios de postgrado (ENJU, 2011).

12 Guatemala experimenta en la actualidad una transición demográfica, producto de los decrecimientos en las tasas de mortalidad y de natalidad, siendo el primero más acentuado que el segundo (UE, 2012: 25). Esto conllevará a una disminución de la participación de la niñez en la población total en los próximos 46 años. Así, los niños menores de 15 años pasarán de ser un 40.50 % de la población guatemalteca en el 2013, a un 19.4 % en el 2069; mientras que la población menor a 30 años será aproximadamente un 28.6 %.



aspectos no se dicen en los discursos que buscan promover el desarrollo económico del país, pero la misma historia nos indica que debemos reflexionar sobre estas estructuras sociales de exclusión si realmente queremos un país justo.

Ante la invisibilización de la situación socioeconómica que envuelve y condiciona a los jóvenes nos preguntamos, ¿Qué tipo de estudiante estamos formando para qué sociedad?, y ¿qué educación necesitamos para qué país?

Conclusión

Con esto deseamos evidenciar que la educación en Guatemala necesita más que reformas, transformaciones de fondo. Algunas más concretas como asegurar que el Gobierno asigne el 7 % del PIB a educación, sin que esto recaiga en los padres de familia. Es menester en consecuencia, asegurar la gratuidad de la educación, reflexionar sobre su paulatina privatización, y los efectos que provoca en un país altamente desigual y excluyente. Esto va aunado a la desestigmatización de la educación pública y a la lucha por mejorar su calidad. Calidad que no puede reducirse a lo puramente educativo, pues lo educativo no es una burbuja aislada de lo que sucede en la sociedad, libre de cualquier influjo ideológico e histórico.

Así, desde este enfoque, fenómenos como la violencia escolar, por ejemplo, dejaron de verse como procesos exclusivamente individuales, donde la familia y su falta de valores serían los detonantes. Pues la profunda estratificación de clase que

dibuja la Guatemala en la que vivimos también es violenta y esta influye en nuestra conducta. Es por esto que ver la educación como el mecanismo por excelencia para la superación personal, sin tomar en cuenta el terreno tan desigual que supone Guatemala refuncionaliza, por omisión, la misma rígida estructura de clases sociales en la que vivimos.

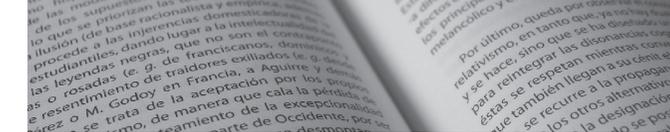
En resumen, tanto docentes como alumnos tenemos el reto de deconstruir y reconstruir la educación que recibimos y que transmitimos desde un enfoque histórico y complejo que vincule lo cotidiano y lo personal, con lo estructural y con el pasado, pues sus influjos se encuentran a la vuelta de la esquina.

Referencias

- Álvarez Aragón, V., (2009). *A pesar de todo, optimistas. Adolescentes y la formación de maestros*. Guatemala: Flacso.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

- Casaús Arzú, M. (2007). *Guatemala: linaje y racismo*. Guatemala: F&G Editores.
- Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2014). *Informe Alternativo al III Informe Periódico del Estado de Guatemala sobre la aplicación del PIDSESC-52.ª Sesión del Comité DESC- Ginebra*. Guatemala.
- Conadur. (2014). *Plan nacional de desarrollo K'atun: nuestra Guatemala 2032*. Guatemala: Conadur/ Segeplan, 2014.
- Conjuve. (2011). *Primera encuesta nacional de juventud en Guatemala –ENJU-*. Guatemala: Tipografía Nacional.
- Copare. (1998). *Diseño de Reforma Educativa, Runuk'ik jun K'ak'a Tijonik*. Guatemala: Usaid.
- Cuarto Mundo. (2008). *Educación de calidad para todos: la perspectiva de los más pobres*. Guatemala.
- De Souza Silva, J. (2010) *La pedagogía de la pregunta y el 'día después del desarrollo'. Hacia la educación contextualizada para construir el buen vivir en el mundo rural latinoamericano*. Brasil: Red Nuevo Paradigma.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En *Harvard Education Review*, 3. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf
- González, L. (2013). Apuntes sobre la enseñanza de la historia en Guatemala, 1871-1994. En *Miradas transformadoras: reflexiones sobre la educación guatemalteca*. pp. 177-234. Guatemala: IEH, URL.
- Gramsci, A. (1961). *Observaciones sobre el folklore: literatura y vida nacional*. Buenos Aires: Lautaro.
- Grinberg, S., y Levy, E., (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Icefi/Save the Children. (2011 b). *Educación bilingüe en Guatemala. Logros, desafíos y oportunidades*. Guatemala: Icefi/ Save the Children.
- Icefi)/Unicef. (2014). *Un presente y un futuro en Claroscuro*. En *¡Contamos! Boletín n.º 14*. Guatemala: Icefi/Unicef.
- _____. (2011). ¿En dónde están los ausentes? Un análisis sobre los mecanismos, costos y formas de financiamiento para eliminar la exclusión educativa en Guatemala, 2012-2021. En *¡Contamos! Boletín n.º 5*. Guatemala: Icefi/Unicef.

- INE. (2013). *Encuesta nacional de empleos e ingresos ENEI 2-2013*. Disponible en: <http://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2014/03/31/FgOv66TWE NVfJi9VjxHWmvnTTTqSzdXr.pdf>
- _____. (2013). *Encuesta nacional de empleos e ingresos ENEI 1-2013*. Disponible en: <http://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2014/03/31/FgOv66TWE NVfJi9VjxHWmvnTTTqSzdXr.pdf>
- _____. (2011). *Encuesta nacional de condiciones de vida, 2011*. Disponible en: <http://www.ine.gob.gt/index.php/encuestas-de-hogares-y-personas/condiciones-de-vida>
- Mineduc. (2013). *Sistema nacional de indicadores educativos*. Guatemala.
- _____. (2012). *Estrategia para una educación de calidad para la niñez y juventud guatemalteca*. Guatemala.
- PNUD. (2012). *Guatemala ¿un país de oportunidades para la juventud? Informe nacional de desarrollo humano 2011/2012*. Guatemala.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En Heraclio Bonilla (Ed.): *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. pp. 437-447. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Salazar, M.; (2014). *Del sujeto subalterno al sujeto cosmológico: un espejo para transformarnos*. pp. 285- 417. Guatemala: IEH, URL.
- Tishler Visquerra, S. (1998). *Guatemala 1994: Crisis y Revolución, ocaso y quiebre de una forma estatal*. pp. 27- 84 y 85- 150. Guatemala: USAC y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Toledo, A. (2013). La educación media en Guatemala: avances sobre un estado de la cuestión en 2012. En *Miradas transformadoras: reflexiones sobre la educación guatemalteca*. pp. 5-118. Guatemala: IEH, URL.
- Torres-Rivas, E. (2005). *Guatemala 2000: un edificio de cinco pisos, Introducción a un análisis de estratificación social*. Guatemala: USAC.
- Usaid. (2013). *Educación en el mundo desarrollado, lecciones para Guatemala*. Guatemala: Usaid/ Reforma Educativa en el Aula.
- _____. (2009). *Investigación nacional sobre competencias básicas para la vida, un estudio cualitativo*. Guatemala: Mineduc, Usaid.
- Valdéz, F., (2013). *Prosperidad ¿en el atasco? Trio Los Azores*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.



Siglas y acrónimos

| | |
|------------------|--|
| Aconani: | Asociación Comisión de Acción Nacional por la Niñez, la Juventud y la Familia |
| Asies: | Asociación de Investigación y Estudios Sociales de Guatemala |
| Dideduc: | Dirección Departamental de Educación de Guatemala Sur |
| Digeduca: | Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa |
| Efpem: | Escuelas de Formación de Profesores de Enseñanza Media |
| ENI: | Escuela Normal Intercultural |
| GIZ: | Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit Cooperación Técnica Alemana |
| IBC: | Instituto de Bachillerato en Computación |
| IEH: | Instituto de Estudios Humanísticos de la Universidad Rafael Landívar |
| INCA: | Instituto Normal para Señoritas Centro América |
| INEB: | Instituto Nacional de Educación Básica |
| Insol: | Instituto Normal para Señoritas Olimpia Leal |
| Mineduc: | Ministerio de Educación |
| Numbers: | Centro de Aprendizaje de Materias Numéricas |
| UMG: | Universidad Mariano Gálvez de Guatemala |
| Unesco: | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| URL: | Universidad Rafael Landívar |
| USAC: | Universidad de San Carlos de Guatemala |
| Usaid: | Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional |
| UVG: | Universidad del Valle de Guatemala |

Lista de participantes

Adolfo Yarhi
Numbers

Carmen Tax P.
Aconani

Ailyn Velásquez Zelada
URL

Carmen Alina Arreaga de León
Mineduc

Aimée Rodríguez
Flacso

Carmen Morataya
URL

Alfredo Ixpata
INEB

Carol Bono
IEH/URL

Alicia Isabel Orozco Comelli
San Marcos

Cecilia Laguardia Rodas
URL

Alvaro Coronado Estrada
Insol

Constantino Vásquez Miranda
Instituto Adolfo V. Hall Occidente

Ana Josefina Pacheco Pérez
Aconani

Dánica Pérez
URL

Ana Laura Girón Alvarado
URL

Delfina García Reyes
Aconani

Ana Lucrecia Velásquez Archila
Aconani Totonicapán

Dominga Morataya Trujillo de Aguilar
ENI/Amatitlán

Ana María Hernández
Asies

Edna Fabiola Paz Laparra
Escuela de Formación Agrícola

Andrea Espinoza
URL/Humanidades

Eduardo Roberto Montes
San Marcos

Anita Jiménez Herrera
Universidad Galileo

Enio Maldonado Solís
Supervisión Educativa San Marcos

Arlette Solomán Solís
URL

Eva de Méndez
UVG

Arlin Marroquín Pérez INEB,
San Marcos

Evelyn Amado de Segura
Mineduc

Aroldo Franciné Soto Herrera
Colegio Von Humbolt

Evelyn Vásquez
URL



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Fernando Ascoli
URL

José Estuardo Macario
IBC

Fernando Paz
Fe y Alegría

José Luis Ruíz
Liceo Canadiense

Gloria Banes Molina
Dideduc Guatemala Oriente

José Manuel Monterroso
URL

Gloria Lissette V. Ochoa
Liceo Chapero

Juan Coromac
Aconani

Guisela Maldonado
URL

Juana Estela Quezada
ENI

Harriet de Dougherty
UVG

Julio Vela
URL

Hector Guillermo Ochoa
San Marcos

Karina Patricia Gómez Orozco
Mineduc

Hector Velásquez González
San Marcos

Karina Teo Díaz
URL

Hilda Caballeros de Mazariegos
URL

Karla Michelle Quiroz Mejía
URL

Hilda Díaz
URL

Katherine Santizo
URL

Horario Pellecer
Digeduca

Laura Montúfar L.
INCA

Hosy Orozco
URL

Laura Muñoz Pulgarin
URL

Jacob Carter
University of Massachusetts Amherst

Leticia Jiménez Herrera
Universidad Galileo

Jacqueline Román
URL

Linda Asturias de Barrios
Mineduc

Jennifer Alejandra Ochoa Santos
URL

Linda Asturias
Mineduc

Jonathan Fernando Velásquez
URL

Lisseth Castañeda
Mineduc

José Antonio Torres
URL

Loila Nineth González
San Marcos



Memoria XX Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala

Lourdes Aguilar
URL

Mauro Oliverio Orozco Gallo
Escuela Técnica de Computación

Lucrecia Méndez de Penedo
URL

Milton Mérida Castillo
URL

Luis Alberto López Morataya
Fe y Alegría

Miriam Cifuentes
URL

Luis Enrique López
GIZ

Miriam Estela González Castillo
Desarrollo Educativo

Ma. Elena Suárez de Pineda
URL

Miriam Vásquez
Universidad Galileo

Manuel Arias
URL

Mónica Escobar Ladd
URL

Marco Antonio Saz
GIZ

Mónica Solares
IEH/URL

María Antonia López Ardon
ENI de Amatitlán

Mónica Sulecio
UVG

María Antonieta Morales Monterroso
USAC

Nadia Díaz
URL/Humanidades

María de los Ángeles Cardona
Universidad Galileo

Nancy González Pozuelos
INEB

María Estela Santos Escalante
UMG

Nancy Avendaño
URL

María Luisa de Gómez
URL

Nancy Santos
URL

María Teresa Ramírez García
Centro Educativo "Fiore"

Nelson Adolfo Rosales López
Insol Antigua Guatemala

Marielos Porras
URL

Nikté Sis
URL

Mario Salazar
USAC/efpem

Nirvana Erazo Lemus
Centro Educativo Fiore

Mario von Ahn
Usaid

Olga López
URL

Marvin Osiel Vásquez Miranda
Escuela de Formación Agrícola

Olga Mota
URL



Los retos de la reforma de la educación secundaria en la agenda de política educativa nacional

Oscar Méndez Zamora
UMG

Santos Norato
Tonicapán

Oscar Muñoz Contreras
Colegio Bilingüe Vista Hermosa

Saúl Waldemar Rodas Ochoa
UVG

Oscar Rolando López Méndez
Insol

Sergio López Godínez
Instituto Adolfo V. Hall

Patricia Joy
Numbers

Sergio Sinay Santos
Producciones e Innovaciones

Patricia Morales
Fe y Alegría

Silvia Aquino de Padilla
Desarrollo Educativo

Pedro Alberto Palomo Morales
Colegio Boston

Silvia Milla
San Juan Bosco

Pedro Rocael Yax
Aconani Tonicapán

Sonia Ucelo
URL

Pilar Coromac
Unesco

Sonia Virginia Ramírez de Ovando
Ministerio de Educación

Pilar Serrano de López
Desarrollo Educativo

Roberto Martínez
URL

Valeska Alejandra Solares
URL

Rocío Bonilla
URL

Velveth Herman Juárez
Colegio Suizo Americano

Rolando M. Rodríguez L.
Universidad Galileo

Verónica Rubio
Centro Educativo Fibre

Romelia Mo
Digeduca/Mineduc

Víctor Hugo Pacheco
URL

Ronaldo Contreras
Insol

Walfred Sinay Santos
Música para todos

Roxana Guerra Lemus
Colegio Suizo Americano

Ruth Núñez
Liceo Javier

William Castillo
Digeduca/Mineduc

Ruth Rodríguez de Tello
ENI

Zonia Mérida
UMG

Esta publicación fue impresa en los talleres gráficos de
Serviprensa, S. A., en junio de 2016.
La edición consta de 500 ejemplares en papel bond de 80 gramos.

CIEG



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala

ISBN: 978-9929-54-139-9

